879
N394
v.5

NEUE WEGE ZUR ANTIKE

V

DER HORAZUNTERRICHT

VON

Dr. KURT KLÄHR

LEIPZIG · B. G. TEUBNER · BERLIN

THE UNIVERSITY
OF ILLINOIS
LIBRARY
879
N394
v.5

NEUE WEGE ZUR ANTIKE

V

DER HORAZUNTERRICHT

VON

DR. KURT KLÄHR

LEIPZIG · B. G. TEUBNER · BERLIN

879
N394
v.5

UNIVERSITY OF ILLINOIS LIBRARY URBANA

HERRN GEHEIMEN HOFRAT PROF. DR. HEINZE

ZUM 60. GEBURTSTAG

IN DANKBARKEIT UND VEREHRUNG

654938

Inhaltsverzeichnis

Seite

I. Einleitung 1

II. Allgemeine Vorfragen 4

III. Unsere jugendpsychologische und historische Grundeinstellung zum Horazunterricht 9

IV. Die bevorzugte Stellung der Horazlektüre im Lateinunterricht 15

V. Horazens Persönlichkeit — das Bildungsziel der Horazlektüre 17

1. Methodisches 17

2. Entwicklungslinien 20

Die Geschichte einer Freundschaft 20

Aus der Zeit des Übergangs von der Republik zur Monarchie 25

Ein Dichterleben 29

3. Das Horazbild 34

VI. Die praktische Durchführung im Unterricht 38

1. Allgemeine Forderungen 38

2. Ein Vorschlag für die Horazlektüre in Unterprima 43

3. Ein Vorschlag für die Horazlektüre in Oberprima 45

VII. Die bewußte Auswertung der Horazlektüre für historisches Verstehen . . . 47

VIII. Die Auswertung der Sprachform an sich mit besonderer Berücksichtigung des Dichterischen 49

IX. Kultur- und literarhistorischer Überbau 55

X. Allgemeines über Schullektüre fremdsprachlicher Schriftsteller 58

CENTRAL
CONSEJO SUPERIOR
MADRID

I.

In dem Kampfe ums humanistische Gymnasium scheint gegenwärtig eine Ruhepause eingetreten zu sein. Soviel es auch an Boden verloren hat, der politische oder pädagogische Radikalismus der letzten Jahre hat es doch nicht vernichten können. Noch halten die Unterrichtsverwaltungen von Preußen und Sachsen es als Schultyp und reden von seinem Wert in hohen Worten. Desto mehr wendet sich jetzt das Augenmerk von der Verteidigung nach außen zum Aufbau im Innern. Philologen sind wacker am Werk, neu zu gründen und neu zu schaffen, wo es not tut. Freilich zeigt sich auch hier verwirrende Fülle, häufig auch schärfster Gegensatz in den pädagogischen Meinungen.

Um so reizvoller ist es deshalb für uns, an Hand eines Teilgebietes einen Einblick in die verschiedenen modernen Strömungen altsprachlicher Pädagogik zu gewinnen, andererseits gerade den in der letzten Zeit recht umstrittenen Horazunterricht als Teilgebiet zu wählen und nun darauf selbst einmal neue Fragestellungen aufzuwerfen, alte Ziele neu zu formulieren, neue gangbare Wege zu zeigen.

Wir betonen ohn' allen Übermut dies Mühen um „Neues". Denn wir meinen, die theoretische Behandlung des Horazunterrichts, wie wir sie in drei für ihre Zeit ebenso bezeichnenden wie wichtigen Büchern vorfinden, befriedige — als Ganzes genommen — heutzutage nicht mehr trotz wertvoller Einzelheiten. Es handelt sich um die Arbeiten von Weißenfels 1885, O. Jäger 1905, Schonak 1912 (s. Literaturübersicht).

Zunächst Weißenfels. Bei aller wissenschaftlichen Einstellung spürt man den herzlichen Ton des begeisterten Schulmannes durch. Damit hängt zweierlei zusammen. 1. Er idealisiert den Horaz. Zwar tritt er mit Recht dafür ein, die Lebensfreude Horazischer Trink- und Liebeslieder in der Schule gehörig zu berücksichtigen, aber er scheint uns doch darin zu weit zu gehen, wenn er die Venus des Horaz zur Urania macht, zur „Quelle holder, echt menschlicher Freuden, zu der sich die züchtigen Grazien gesellen" (N. F. S. 307) und wenn er die religiöse Weihe dieser Liebespoesie betont (304—308). 2. Er glaubt stark an die ethische Wirkung des Horazunterrichts. Er spricht, um auf demselben Gebiet zu bleiben, „von einer den Gefahren moderner Liebespoesie vorbauenden Wirkung" (305) oder vom Wert der natürlichen Sinnlichkeit des Altertums für die geistig-sittliche Entwicklung der Jugend (304).

Ganz im Gegensatz zu Weißenfels steht Oskar Jäger. Für ihn ist einmal seine nicht-klassizistische, historisch-realistische Einstellung zur Antike bezeichnend. „Das Gymnasium soll den geschichtlichen Sinn stärken" (S. 211); nur ganz gelegentlich und nebensächlich wird von unmittelbarer ethischer Wirkung auf junge Menschen gesprochen (182, 195). Zum zweiten seine „wissenschaftliche" Einstellung. Zunächst in einer Beziehung, die dem eben Gesagten sehr nahe kommt: der Horazunterricht soll den Charakter eines wirklichen Studiums tragen (156). „Strengen Wahrheits- und Wirklichkeitssinn" gilt es zu bewähren (211). Also z. B. bei Epp. I 6: *nil admirari* kein Lobpreis auf höchste Weisheit, sondern ruhig negative Kritik an der „Blasiertheit des Sich-von-nichts-mehr-imponieren-Lassen" (199). Oder um der Vollständigkeit willen wird Od. I 25 ein „richtiges Erzeugnis großstädtischer Prostitutionspoesie" (164) mitgenommen; „die Wissenschaft muß auch dem Häßlichen ins Gesicht sehen" (160). Dazu kommt noch eine andere Beziehung: wissenschaftlich im Sinne philologischer Wissenschaft sind große Teile der Abhandlung orientiert. Ab und zu nämlich findet sich Textkritisches (174, 167), größeren Raum fordert die Deutung des Grundgedankens ganzer Gedichte (170—172; 176—177; 188—191), der Inhalt vieler Satiren, fast aller Episteln wird eingehend S. 183—206 behandelt.

Schonak hat — also wiederum eine andere Einstellung! — alle Probleme und Problemchen des Horazunterrichts mit regem Fleiß gesammelt und dargestellt, dabei aus zehn Meinungen anderer mit gesundem Menschenverstand entweder die richtige ausgewählt oder eine elfte herauskonstruiert. So ist eine äußerst gewissenhafte Arbeit entstanden, auf die wir ruhigen Herzens für alle die Fragen verweisen können, die wir selbst nicht behandeln, aber auch eine Arbeit, die jeden Zuges ins Große entbehrt und darum auch in keiner Weise irgendwie anregend wirkt. Bezeichnenderweise wird weder jener naheliegende Gegensatz Weißenfels-Jäger festgestellt noch ein „Horazbild" geliefert.

Zu diesem Bericht über die Literatur füge ich ministerielle Verordnungen oder Richtlinien hinzu, die den Horazunterricht betreffen, und zwar in einer Auswahl, die die pädagogische Wendung der letzten Jahrzehnte auf diesem Gebiet deutlich genug macht.

Zunächst das Gesetz für das höhere Schulwesen in Sachsen von 1876/77. Danach besteht das Lehrziel des Lateinischen im humanistischen Gymnasium neben der formalen Beherrschung der Sprache vor allem darin, daß „der Schüler mit den Schriftstellern, die auf dem Gymnasium regelmäßig gelesen werden, durch eigene Lektüre genügend bekannt geworden ist und die zum Verständnis derselben nötige Kenntnis des römischen Staats- und Geisteslebens sich erworben hat" (Ausg. Kretzschmar,

Leipzig 1903, S. 162). In Unterprima soll gelesen werden: „Auswahl aus den Oden und Epoden des Horaz", in Oberprima „Oden, Satiren und Briefe des Horaz" (S. 165). Zwar ist nun dieses Gesetz noch nicht offiziell durch ein anderes ersetzt und damit aufgehoben worden, wohl aber ist es in manchen Punkten durch Gedanken, die das sächsische Volksbildungsministerium in seiner Denkschrift 1926 veröffentlicht hat, in gewissem Sinne überholt. Wie drängt sich doch einem der Gegensatz der Zeiten bei einem Vergleich der Zielsetzung auf: dort römische Kultur um der lateinischen Klassiker willen, hier Latein um der römischen Kultur willen (Denkschr. S. 117/18).

Die „Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens" (hrsg. v. Richert, Berlin 1925) geben außer dieser modernen Grundeinstellung (S. 100/01; 284/85) uns noch Einzelheiten in der Gestaltung des lateinischen Unterrichts an, die jenen Unterschied noch fühlbarer machen: Einst enger Gesetzeszwang und gleichmachende Norm, jetzt weite Möglichkeit zu freier Entfaltung der Kräfte. Andererseits stellen sich schwere Bedenken ein: Durch das alte Gesetz war in Sachsen eine ausreichende und gründliche Horazlektüre gewährleistet, nach den neuen Richtlinien ist für Preußen größte Beschränkung in ihr möglich. Die Lektüre wird nämlich nach diesen um verschiedene zur Wahl gestellte Mittelpunkte gruppiert. Um sich ein Bild z. B. vom augusteischen Zeitalter zu machen, wird vorgeschlagen: „Auswahl aus Horaz unter dem Gesichtspunkte, solche lyrische und hexametrische Dichtungen lesen zu lassen, in denen das Römertum seiner Zeit zu reinstem Ausdruck gelangt." Außerdem aber das „Proömium des Livius, das Monumentum Ancyranum, Suetons Augustus, Auswahl aus Vergils Aeneis und Georgica, aus Tibull, weniges aus Properz". Für den Fall, daß die Klasse die augusteische Zeit nicht behandelt(!), wird vorausgesetzt, daß jeder Schüler einige der wertvollsten Dichtungen des Horaz (NB. also nicht Vergil!) kennen lernt (S. 284—285).

Wir sind in dieser unserer Arbeit von keiner ministeriellen Verordnung abhängig, nur von den Gesetzen wissenschaftlicher Gedankenentwicklung und Beweisführung. Unsere Arbeit will eine freie pädagogische sein.

Damit grenzen wir sie auch prinzipiell von der rein philologischen ab. Eine frühere Lehrergeneration glaubte mit der fachwissenschaftlich-philologischen Durchdringung des Stoffes schon die hauptsächlichste Vorbereitung für den Unterricht erledigt zu haben. Das Gute bei dieser Anschauung war, daß jene Lehrer — häufig genug noch mit dem Willen zu eigener Forschung — meist über ein gediegenes sprachliches Können verfügten und so recht den Stoff beherrschten. Von dieser einstigen Einstellung sollte heutzutage der Lehrer den festen Willen übernehmen,

für sich die Werke eines Schriftstellers, auch wenn er sie in Auswahl lesen läßt, möglichst vollständig und gründlich unter Benutzung der Ergebnisse der Altertumswissenschaft zu studieren. Das ist ihm in bezug auf Horaz durch die auf der Höhe wissenschaftlicher Forschung stehenden Kommentare von Kießling-Heinze verhältnismäßig leicht gemacht.

Aber die Neuzeit verlangt neben dem philologischen auch ein pädagogisches Durcharbeiten des Stoffes. Es gilt ein Leitbild für den Unterricht zu schaffen. Dazu gehört vor allem eine klare, bildhafte Vorstellung von dem, was herausgearbeitet werden soll. Dazu gehören aber auch allgemeine prinzipielle Erörterungen oder besondere methodische Erwägungen. Ja, die Hauptaufgabe, die speziell den betreffenden Schriftsteller behandelt, weitet sich schließlich aus durch ihre Einordnung in große Zusammenhänge. So führt ein systematisches pädagogisches Denken von Vorfragen, die dem Schriftsteller seine ihm eigene Stellung im Ganzen des altsprachlichen Unterrichts anweisen, zu dem eigentlichen Thema, das den größten Raum beansprucht; dessen didaktischer Teil andererseits dehnt sich von speziellster, nur auf den Autor passender Betrachtungsweise immer mehr und mehr zu einer allgemeinen Methodik der Schriftstellerlektüre aus.

In diesem Sinne versuchen wir nun ein Leitbild zu dem Horazunterricht zu entwerfen.

II.

Von zwei Seiten wird die Beschäftigung mit römischen Klassikern auf dem Gymnasium stark angegriffen. Einmal beim Vergleich mit der griechischen Literatur. Heutzutage pflegt man — grob formuliert — die Kenntnis des Griechischen mit dem klassischen Gehalt einiger literarischer Meisterschöpfungen zu begründen, die des Lateinischen mit der Übersetzungsspannung zur Muttersprache: also das eine mit dem Inhaltlichen, das andere mit dem Formalen. Aber der Unterschied geht noch tiefer. Es handelt sich in der griechischen Literatur nicht nur um geistige Inhalte schlechthin, die Kultur der Griechen hat vielmehr den Wert der Originalität[1]) vor aller Welt voraus. Diese Tatsache, die natürlich immer bekannt war, hat neuerdings Werner Jäger durch feinsinnige, kulturphilosophisch-bildungsgeschichtliche Ableitung wieder der Gegenwart in seinen Vorträgen (H. u. Jbildg.; A. u. H.) scharf eingeprägt.

1) Wir fassen dabei den Begriff „Originalität" nicht in dem gegenüber griechischer Literatur oft geäußerten Sinn — vgl. noch neuerdings Birt, Velh. & Klas. Monatshefte (1925), S. 657 „bei den Griechen . . . ist jede Zeile, jede Silbe original, Freiwuchs, ein natürliches Klingen des eigensten Ichs." —, sondern eben in Anlehnung an W. Jäger: „Die Griechen als die eigentlichen Schöpfer der reinen Menschenbildung." (A. u. H. S. 4).

Und E. Spranger hat von jugendpsychologischer Seite mit dem Begriff des jugendgemäßen „Originalitätserlebnisses" (H. u. Jpsych. S. 18—19) das Griechische im gymnasialen Bildungsgang außerordentlich gut gesichert. So tritt das Latein in seiner Bedeutung noch mehr zurück. Eine einfache Folge davon ist, daß die Forderung laut wird, man solle das Latein in den oberen Klassen zugunsten des Griechischen einschränken.[1]) Und wir selbst halten es für nicht so übel, wenn man dieser Richtung etwas nachgäbe, so widerspruchsvoll das auch in einer Arbeit klingen mag, die dem Horazunterricht zugute kommen soll.

Der Wert der römischen Literatur sinkt nicht nur bei einem Vergleich mit der griechischen, er ist sogar in hohem Maße gefährdet bei einer Betrachtung, die jene in das Ganze der kulturellen Gesamtleistung der Römer stellt. — Ich gehe von einer These Weinstocks aus: *Imperium Romanum* — darin liegt der Sinn alles Römischen; die ganze lateinische Literatur tritt demgegenüber „wie eine Leistung zweiten Ranges" zurück (S. 38). Und daher sollte man der Jugend statt der „endlosen Dichteleien des Horaz" usw. lieber römische Inschriften, auch römische Rechtsdokumente vorlegen (S. 38). — Das letzte ist gewiß, pädagogisch betrachtet, ein schlechter Vorschlag: Etwas vom Altrömertum kann ein Schüler weit leichter in einigen Horazoden spüren, in denen dieses — freilich als Ideal einer späteren Zeit — schon begrifflich formuliert ist, als aus dem so ganz andersartigen, meist künstlerisch ungeformten Inhalt bruchstückhafter Inschriften[2]) und vereinzelter Gesetze mit Hilfe sehr, sehr vieler Erklärungen. Das andere aber geht von einem viel zu engen, einseitigen Begriff vom Römertum aus. Ist auch das Imperium Romanum die Originalleistung der Römer, so faßt doch außer dem politischen Willen zur Macht auch das römische Wesen wenigstens in den als sekundär so verschrieenen Glanzschöpfungen römischer Klassiker noch die herrliche Fähigkeit ein, griechische Gedanken und Formen zu eigener Kultur umzuschaffen und so den ersten Humanismus (im Sinne Werner Jägers, A. u. H., S. 7—8) zu begründen.

Eine ähnliche Grundstellung wie Weinstock — nur geschickter und für die Kritik um so schwerer anfechtbar — nimmt auch Eduard Fraenkel ein in seinem Vortrag „Über die Stelle des Römertums in der humani-

---

1) Vgl. Hellpach, Die Wesensgestalt der deutschen Schule, Leipzig 1925, S. 112, 113, 125, und Fraustadt, Rede zum 375. Stiftungsfest der Fürstenschule Grimma. Augustiner Blätter II S. 72. — Die Verringerung der Lateinstunden zugunsten der griechischen ist aber nur für die oberen Klassen zu empfehlen, nicht für die mittleren, geschweige denn für die unteren.

2) Dies die grundsätzliche Einstellung. Daß man die Eignung des Lateinischen für Inschriften einst und heute an einigen Musterbeispielen einmal in jeder Klasse klarmache, ist — eben als Ausnahme — nur zu empfehlen.

stischen Bildung", S. 96: „Freilich sollen die Werke der römischen Literatur uns zu Großem dienen, sollen das Instrument sein, auf dessen Saiten wir in heiliger Nüchternheit das Schicksalslied vom Römertum erklingen lassen. Aber wir wollen nicht vergessen oder vergessen machen, daß, am Maßstab der griechischen Werke gemessen, die Schöpfungen der römischen Poesie und Kunstprosa nur in beschränktem Sinne repräsentativ sind für das Volkstum, aus dem sie hervorgegangen sind." Die Literatur hat für Fraenkel also nur eine bedingte Bedeutung im Rahmen der römischen Kultur, nicht etwa, weil die literarischen Werke durch und durch Kopien griechischer Originale seien, sondern weil sie im Gegensatz zur griechischen Kunst uns nicht mit dem zeitlos-objektiven Gehalt im tiefsten befriedigen, sondern uns reizen, „hinter ihnen" das Römertum zu erspüren (vgl. S. 95—97). Damit wäre also auch für das Gebiet des lateinischen Unterrichts das auf strukturpsychologische Deutung beruhende kulturkundliche Prinzip von hervorragender Seite auf einer wichtigen Tagung — der Tagung „Das Gymnasium" Berlin 1925 — verkündet worden.[1])

So muß sich denn hier unsere Auseinandersetzung über die Stellung der römischen Literatur bei Fraenkel notgedrungen zu einer Erörterung über die „Bildungsidee" des lateinischen Unterrichts erweitern. Jener wünscht, das alte Römertum wirke „mit der ganzen Dichte seiner antiken Existenz" auf heutige Jugend. Einheit wie Inhalt eines solchen Zieles nötigt uns Achtung ab. Aber wir kommen — ebensowenig wie Regenbogen in seiner Kritik, Gnomon III S. 234, 237ff. — über die eine große Schwierigkeit, die sich dabei ergibt, nicht so leicht hinweg wie Fraenkel S. 104. Diese besteht in folgendem Gegensatz: Wir haben keine Literatur aus der Zeit des echten, d. h. des alten Römertums. Allerhöchstens dürftige Fragmente. In weitem Umfang bedarf es der Rückschlüsse aus späterer Zeit. Auf der anderen Seite steht die Literatur der goldenen und silbernen Latinität: nur mittelbar und in bescheidenem Umfang für jenes unverfälschte Römertum bezeichnend; vor allem wichtig als erste Erscheinungsform von Philhellenentum und Humanismus im Sinne W. Jägers. Und als solche auch eine bedeutende Leistung römischen Wesens, bei der es, meine ich, gar nicht so darauf ankommt, ob das ganze Volk oder nur seine schöpferischen, führenden Geister dahinter stehen; jedenfalls durch die Aufgabe einer Weltmission ebenso historisch bedeutsam wie das Imperium Romanum. Nun kann man Altrömisches in der Schule am ehesten aus der eigenartigen Struktur der lateinischen

1) E. Schön, Neue Jb. f. W. u. J. (1925), S. 247 hat dieses Prinzip für alle fremdsprachliche Lektüre klar formuliert und für das Französische (s. bes. S. 250ff.) im einzelnen durchgeführt.

Sprache und aus inhaltlichen Nachklängen in späteren Schriftwerken erkennen. Deshalb sieht sich, wer Erforschung des „römischen" Menschen als Hauptziel erstrebt, ohne weiteres auch auf ein gründliches Sprachstudium jenes antik-römischen Humanismus angewiesen. Und damit tauchen auf einmal statt des einen zwei Bildungsziele auf, einander wohl zum mindesten gleichwertig, übrigens als solche auch in den Preußischen Richtlinien S. 100/01 und 284/85 anerkannt.

Wir aber möchten noch einen Schritt weiter gehen: Wer seine Schüler Kenntnis vom Altrömertum „erarbeiten" lassen will, muß selbst bei geschicktester Auswahl der lateinischen Texte sehr viel von sich aus dazu geben, um das Rückschließen von später Literatur auf frühere Zeit gut zu sichern und Verbindungslinien herzustellen. Ferner wäre der Weg zu solch einem Ziel, falls man es als das einzige und oberste anerkennte — wie immer bei diesem kulturkundlichen Prinzip (vgl. den Aufsatz von Litt) —, außerordentlich lang und damit das humanistische Erleben des Römertums, auf das es Fraenkel im Lateinunterricht ankommt (S. 100, 101, 107) in höchstem Maße gefährdet. So erscheint es uns ratsamer, mehr zu betonen, der Schüler erarbeite sich mit all der so fruchtbaren, aber auch so mühseligen Arbeit an der Originalsprache, abgesehen von der selbstverständlichen Berücksichtigung römisch-germanischer Beziehungen, ein Bild des antik-römischen Humanismus aus lateinischen Schriftstellern. Dies lohnt sich in zweierlei Hinsicht: Erstens werden wir zu den Griechen zurückgeführt. Wir sehen ihre Wirkung aufs Römertum: Erste Erscheinungsform von Humanismus und Philhellenentum, die allein um ihrer geschichtlichen Bedeutung willen in der Schule behandelt zu werden verdient. — Das Griechenerlebnis aber, gleichviel welchen Zeitalters und welcher Nation (natürlich auch das unmittelbare in der Gegenwart), erscheint uns als das humanistische Erlebnis schlechthin, und wir verzichten im Gegensatz zu Fraenkel, außerdem ein weiteres speziell vom Urrömertum zu erhoffen. Zweitens aber lernen wir gerade in den von den Griechen so tief beeinflußten römischen Klassikern starke nationale Kräfte unmittelbar kennen: ein wichtiger Beitrag zu dem Bestreben, etwas von echtem Römergeist zu verstehen und auf uns wirken zu lassen. Dazu mag — mehr in Art des Geschichtsunterrichts, also meist ohne Sprachlektüre — noch mancherlei historisches Tatsachenmaterial als Ergänzung hinzukommen. — So hat also nach unserer Meinung die römische Literatur sowohl im Rahmen der römischen Kultur als auch innerhalb neuzeitlichen Lateinunterrichts doch ihren eigenen Wert und ihre eigene Bedeutung.

Freilich sind wir, um dies nachzuweisen, stark ins Theoretische abgebogen. Das spürt man sogleich bei einem Blick auf die gegenwärtige Lage

der Schulpraxis. Ein ganz anderes Gewicht als alle theoretischen Erörterungen über Bildungsziele hat die Tatsache, daß die altsprachliche Leistung der Schüler in den letzten Jahrzehnten, besonders aber in den letzten Jahren aus mannigfachen Gründen gesunken ist, sogar so sehr, daß manche Lehrer z. B. einen in sich wertvollen Horazunterricht fast nicht mehr für möglich halten. Bei solchem Tiefstand scheint bald die einzige Rettung — die deutsche Oberschule mit dem verlockenden Programm zu sein, wie es einer ihrer Vorkämpfer, H. Richert, Ober- und Aufbauschule Leipzig 1923 S. 69—70, vorträgt: Absetzung des Lateinischen, zum mindesten Beschränkung auf einen etwa dreijährigen Kursus, um dem „Gebrauchswert“[1]) dieser Sprache gerecht zu werden — dafür Benutzung von Übersetzungen zur Kenntnis des kulturell Wichtigen. Die deutsche Oberschule, als Konkurrenz in der humanistischen Sache von den Altphilologen meist scheel angesehen, kann doch eben diese eindringlich mahnen: „Wenn ihr die Werte, die nun einmal in der Kenntnis der Originalsprache selbst liegen, nicht auswertet oder nicht auswerten könnt, müßt ihr in ehrlicher Offenheit selbst bekennen, daß das humanistische Gymnasium in der alten Form keinen Eigenwert und damit keine Daseinsberechtigung hat.“ Ich persönlich halte dies für die Schicksalsfrage des humanistischen Gymnasiums. Eine letzte gewaltige Aufforderung, Sprachwerte auszunutzen. Das ist aber nur möglich, wenn man eingesteht, daß unendlich viel Arbeit am Stoff im Sinn von Lernen, nicht in der Weise spielerischer Tätigkeit von den Schülern gefordert werden muß. Vor dieser einfachen primitiven Forderung des intensiven Lernens verblaßt alle pädagogische Schönrednerei der Gegenwart.

Worin liegen nun die Werte der Sprache an sich? Es handelt sich nicht nur um die Denkschulung am Lateinischen infolge der vom Deutschen sehr verschiedenen Struktur, eine Denkschulung, für die zunächst einmal das Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische am wichtigsten ist. Uns kommt es vor allem auf den einzelnen Schriftsteller an. Der schon längst verstorbene Mensch redet durch das Medium der schriftlich fixierten Sprache unmittelbar zu uns, ohne daß sich irgendein Mittler mit seinen Begriffen und Anschauungen dazwischen stellte. So kann man originales Menschentum nur in seiner originalen Sprache recht verstehen, mag man nun aus der Sprache außer dem objektiven Sinngehalt des Werkes mit Hilfe jener psychologischen Deutung die geistige Struktur des Schriftstellers bewußt erforschen — was oft schwer und gefährlich ist (vgl. Litt) — oder halb unbewußt die Lebensnähe jenes

1) Wir übernehmen den Begriff aus Fr. Paulsen, Gesch. d. gel. Unterrichts II. 3. Aufl. S. 641.

Geistes spüren wollen, ohne sein Wesen in bestimmte begriffliche Formen zu fassen. Und nun das Korrelat dazu. Suchten wir eben aus der Sprache heraus dem schaffenden Menschen näherzukommen, so lohnt es sich auch andererseits, die Sprache eines Literaturwerkes als die aus überliefertem Sprachgut individuell geprägte Form zu betrachten. Gerade bei den römischen Klassikern kann man sehen, mit welch heißem Bemühen, aber auch mit welchem Erfolg ein jeder von ihnen an seiner Sprache gearbeitet hat. Diese besondere Form in ihren jeweiligen einzelnen Spielarten läßt sich durch Übersetzung meist nur dürftig, manchmal überhaupt nicht wiedergeben. So erhält die Tatsache der Übersetzungsspannung, von der wir eben als von etwas Elementarem gesprochen haben, im Zusammenhang mit der Lektüre eine noch umfassendere Bedeutung.

III.

Bevor wir nun in dieser Einstellung, die für alle altsprachliche Lektüre gilt, die Horazischen Werke auf ihre schulmäßige Auswertung im einzelnen untersuchen, müssen wir freilich erst noch zwei Gedankenreihen allgemeiner Art hier einschieben, um darauf speziell den Horazunterricht zu gründen. Zunächst einmal eine jugendpsychologische Betrachtung, die nach unserer Meinung für die Richtung der Unterrichtsgestaltung sich nützlich erweist, ohne daß damit gesagt wäre, daß einzig die Jugend über den Unterrichtsstoff entscheiden solle.

Es gab früher eine große Zahl von Lehrern, die dem Horazunterricht eine starke moralische Wirkung in den Herzen ihrer jungen Schüler beimaßen. Als Vertreter dieser Richtung haben wir schon oben Weißenfels genannt. Wir fügen jetzt noch zwei bezeichnende Beispiele aus Schulprogrammen hinzu: Schimmelpfeng, Prg. Ilfeld 1892, S. 2 sagt in unmittelbarer Beziehung zu seiner „erziehlichen Horazlektüre“: „Wir Lehrer haben soviel als nur möglich darauf hinzuarbeiten, daß unsere Schüler sich klar erkannte, unerschütterliche Grundsätze aneignen . . .; denn es ist ein köstlich Ding, daß das Herz fest werde.“ Spürt man nicht bei solchen Worten die veränderte pädagogische Geisteshaltung der Gegenwart im Gegensatz dazu, die bei allem Willen zu echter Charaktererziehung, um es übertrieben schroff zu formulieren, lieber Vorsorge treffen möchte, daß das Herz nicht allzu frühzeitig fest werde und sich dadurch der Aufgabe gegenüber, Fremdes zu verstehen, um so leichter verhärte. — Oder Dreßler, Jb. Staatsgymn. Wien VI (1905—1906), S. 19—20: „Der Lehrer soll die unvergängliche Weisheit dieser abgeklärten Lebensweisheit nicht bloß in Kopf und Verstand, sondern auch in Herz und Gemüt seiner Schüler hinüberzuleiten bemüht sein.“ — Aber selbst

Schonak (1912) steht noch auf dem Standpunkte, daß die Schüler späterhin im Leben „mit Genuß horazischer Sentenzen gedenken" und sich von ihnen in ihren Entschlüssen leiten lassen (S. 137). Und er hätte, wenn er es gewollt hätte, auf den Oberbürgermeister Dominikus als einen literarischen Zeugen (bei Graf, Schülerjahre, Berlin 1912, S. 27) verweisen können. Wir freilich haben, wenn wir uns im Kreise unserer Kameraden umsehen, dergleichen unmittelbare moralische Wirkungen nicht beobachtet und glauben auch nicht so recht an sie, wenigstens was die heutige Jugend anbelangt. Ein Teil von dieser lehnt ja geradezu jene beabsichtigte Wirkung ab. Man lese den energischen Protest, den ein Primaner aus Sturm und Drang der Jugendbewegung heraus „verbrochen" hat: „Man wird zu bedenken haben, ob einer tatenfrohen Jugend als ‚Blüte der Weltliteratur' die Philistermoral und Großväterweisheit eines Horaz' vorgesetzt zu werden verdienen" (Das junge Deutschland 10. Heuerts 1920). Sachlich stimmen dem einsichtige Erzieher zu, schon Oskar Jäger, und noch viel mehr die der Gegenwart (z. B. Dresdner S. 37).

Horazische Lebensweisheit der Jugend predigen, hieße tatsächlich, sie vorzeitig alt machen. Zu der überreifen, altersmüden Kultur seiner Zeit paßt nun einmal die Geistesrichtung dieses Dichters. Sie ist ihrem Wesen nach durch und durch unjugendlich: ohne Hang zum Romantischen oder zum „Mystischen"; statt Flugkraft in goldene Fernen, statt Aufforderung zu tief innerlichem Erleben innerhalb der Gemeinschaft gibt Horaz meist Lehren zu höchst verfeinertem individuellem Lebensgenuß. Es ist nur zu verständlich, wenn sich junge Menschen, die im Geist der Jugendbewegung aufwachsen — und das sind nicht die schlechtesten! —, sich von solcher Lebensweisheit abwenden. So halten wir den Ton des Predigthaften, des Diatriben-Lehrhaften, zu dem besonders die Sermonen verführen, im Horazunterricht für gänzlich verfehlt, und wir wagen es nicht, dessen Zweck etwa mit Erziehung zum Charakter oder Stärkung des moralischen Bewußtseins zu bezeichnen.

Dennoch glauben wir, daß irgendwelche ethische Wirkung wohl möglich ist, daß sie aber von einem tüchtigen Lehrer gerade dann erzielt wird, wenn er sie nicht beabsichtigt. Sie vollzieht sich eben indirekt, man könnte sagen „unterirdisch", und geht weit über die bloße Übernahme einer festen horazischen Maxime hinaus. Sowohl aus dem unmittelbaren Leben der Gegenwart wie aus dem durch die Schule vermittelten Leben der Vergangenheit, somit auch aus der Horazlektüre, tritt eine Fülle wertvoller menschlicher Bezüge an den werdenden Menschen heran; aber nur das, was sein geistiger Organismus braucht, assimiliert er sich, das „verleibt er sich ein", ohne daß gerade dieser Vor-

gang hell im Licht des Bewußtseins zu stehen brauchte. Nun sind wir der Ansicht, daß diese im weitesten Sinn ethische Bereicherung eigenen Wesens relativ dann am stärksten ist, wenn man ausgesprochen Horazens Persönlichkeit in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt, aber aus einer gänzlich anderen Einstellung heraus als der bewußt moralischen: es gilt, einen Menschen „verstehen" zu lernen.

Hier kann die Jugendpsychologie uns auch ein wenig positiv weiter helfen. Jugend hat immer Freude an „lebendigem" Menschentum. Mag sie die Weisheit des den Jahren und der Gesinnung nach nicht mehr jungen Horaz ablehnen, so wird sie doch mit Freude an ihm das „organische" Denken[1]), so wie sie es an sich erlebt oder für sich ersehnt, entdecken; ja, sie wird sogar in der Entwicklung des schon erwachsenen Horaz gewisse Linien, die wiederum organisch genannt werden könnten, mit Spannung verfolgen; sie wird schließlich staunen, daß Horaz seine so verschrieene „Großväterweisheit" nicht nur gedacht und in Worte gefaßt, sondern auch ihre Echtheit in kritischen Momenten durch die Tat bewiesen hat.

Es bleibt uns nur noch zum Schluß übrig, einen Einwand zu berücksichtigen, durch den unsere ganze Betrachtung hinfällig erscheinen könnte. Kein anderer als Reitzenstein hat sich nämlich in seinem Vortrag (veröffentlicht: „Neue Wege zur Antike" II S. 41) nachdrücklich dafür eingesetzt, im Gegensatz zur Kießlingschen Horazauffassung in der Schule die Lieder zu bevorzugen, in denen Horaz sein Volk als *vates* zu erziehen suche und die auch heutzutage noch pädagogisch am wirksamsten seien. In gleicher Richtung bewegt sich der Vorschlag der preußischen Richtlinien (s. oben S. 3). Also nicht die individualistische Lebensweisheit, sondern der nationale Erzieherwille unseres Dichters soll im Mittelpunkt stehen. Gewiß wird man den sittlichen Ernst, den jener gerade in nationalen Fragen zeigt, achten müssen. Und dennoch würde es nicht ratsam sein, die Lektüre auf diesen Stoffkreis einseitig zu beschränken. Findige Schüler kommen leicht ins Zweifeln: War er, der begeisterte Republikaner, nicht einst bei Philippi geflohen? Gestaltete er, der nationale *vates*, nicht sein Leben in der Freude an Wein und Liebe ganz individualistisch? Leicht und vorschnell urteilt dann die Jugend: „Worte, Worte, Worte!", und alle guten, auch für uns gegenwärtige Deutsche guten Lehren sind erledigt. Statt daß nun der Lehrer die moralische Hochwertigkeit jener Oden in langen Erklärungen nachweist, halten wir es für besser, er stelle sich zunächst einmal so, als ob er auf eine bewußte Einwirkung in nationalethischer Hinsicht verzichte, er lege

1) Ich gehe auf diesen Begriff später S. 36 näher ein.

vielmehr jene Zweifel, die so leicht auftauchen, zugrunde und lasse die Schüler die rechte Stellungnahme dazu an Hand einer stark erweiterten Auswahl sich selbst erarbeiten. So führt uns gerade jener Einwand zu unserer anscheinend „neutralen" Forderung zurück, den ganzen Menschen Horaz recht verstehen zu lehren. Erst auf diesem indirekten Wege, so hoffen wir, wirkt das „Römische in Horaz" am tiefsten und nachhaltigsten auf die heutige Jugend.

In dem Bestreben, einen einzelnen Menschen möglichst gut kennen zu lernen, werden wir selbst dazu geführt, auch die Zeit und Umgebung, in der er lebte, gründlich zu studieren. Und ist jenes „Verstehen-Lernen" eines Menschen, für das wir eben eintraten, eine Funktion spezifisch historischen Forschens, so werden wir durch die Hinzunahme einer Fülle historischer Beziehungen erst recht in das weite Gebiet der Geschichte geführt. Damit ist aber von selbst gegeben, erst einmal unsere historische Grundstellung darzutun, wie wir glauben, gerade beim Horazunterricht eine lohnende Aufgabe.

Wir finden in der modernen Literatur, die sich mit den Fragen des humanistischen Gymnasiums beschäftigt, eine ansehnliche Partei, die wir durch das Stichwort „Historizismus" mit all seinem tadelnden Nebensinn kennzeichnen möchten. Wir finden ihren nach unserer Meinung nur in bestimmtem Umfang berechtigten Standpunkt als Grundlage in einem neuen dicken Buch: M. Schuster, Altertum und deutsche Kultur, Wien 1926, S. 529 (vgl. S. 112—114) am deutlichsten formuliert: „Unterricht in der Altertumskultur" — wir fügen dem Sinn nach hinzu: in ihrer ganzen Ausdehnung — „und in ihren Ausstrahlungen und Beziehungen bis zur Neuzeit-Kultur."

Also zwei Tendenzen. Behandeln wir zunächst einmal die zweite und stellen sie in Zusammenhang mit der Horazlektüre. Man müßte danach den Einfluß Horazischer Werke auf die Nachwelt gründlich betrachten. So schlägt denn auch Schuster in seinem Kanon (S. 110) 13 Gedichte an erster Stelle mit der Begründung vor, ihre Stoffe und Gedanken hätten auf die deutsche Literatur gewirkt. Die Arbeiten von E. Stemplinger, dazu Schusters Ergänzungen S. 108—109, würden solchen Unterricht stützen können.

Und das Ergebnis? Zunächst bei einer halbwegs historisch interessierten Jugend ein glückhaftes erstes Schauen geschichtlicher Verbindungslinien, dann eine bloße Kenntnisnahme und schließlich eine immer stärker wachsende Verödung im Schulbetrieb. Und dies aus folgendem Grund: Der Lehrer sollte ja nicht nur die Tatsache einer Nachwirkung zeigen, sondern vor allem die lebendige Kraft, die diese hervorrief, recht zum Bewußtsein bringen. Das aber ist oftmals zu schwer. Und

wem es trotzdem gelingen sollte, dem würde bestimmt die Zeit fehlen bei dem Reichtum an Beziehungen, der hier festgestellt werden soll. Darüber hinaus scheint mir jenes Streben zu wenig schöpferisch, wenn es übertrieben an erste Stelle im Unterricht gerückt wird. Denn immer wird nur festgestellt, daß Horaz auf die und die Menschen der Vergangenheit gewirkt hat. Wir aber sehen vielleicht heute den Dichter mit anderen Augen an als eben diese und könnten aus seinem Wesen und Schaffen andere Kräfte ziehen. Viel wichtiger als die Tatsache, daß Horaz damals gewirkt hat, ist wohl die Frage, ob er auch in unsere unmittelbare Gegenwart in irgendeiner Weise hineinwirken könne. Wir glauben nun, daß dies um so eher der Fall ist, je weniger Zeit man auf jene Nachwirkungen, deren lebendige Kraft meist erloschen ist, und je mehr man Zeit auf ein genaues Studium des Originals um seiner selbst willen verwendet.

Ein bescheidenes Maß freilich gestehen wir jener Betrachtungsweise im Unterricht gern zu, etwa das Maß, das die preußischen Richtlinien angeben. Es würde also bei Horaz im besonderen sich darum handeln, die Beziehung zu Lessing festzustellen, und dies vor allem mit Hilfe von dessen Vademecum an Lange, im allgemeinen dagegen, etwas vom Wesen der Humanität in der augusteischen Zeit zu verstehen und zum Abschluß der Lektüre einige Vergleiche mit ausgewählten Stellen deutscher neuhumanistischer Literatur zu wagen (vgl. Kranz S. 108).

Und nun jene andere Tendenz. Man bemüht sich, ein Rundbild antiker Kultur in ihrem ganzen weiten Umfang zu geben. Bezeichnend sind dafür die an sich geistreiche und gut durchdachte Preisarbeit A. Dresdners, Der Erlebniswert des Altertums und das Gymnasium, Berlin 1918, und — speziell in bezug aufs Lateinische — das an sich grandiose Sammelwerk „Vox Latina", Lat. Lesebuch unter Mitwirkung von Immisch, Lamer, Stemplinger herausgegeben von Stange und Dittrich 1924/25, ein Werk, das die gesamte lateinische Literatur vom Carmen fratrum Arvalium bis zum Hirtenbrief Leos XIII. an Bismarck in Proben vorführt. Wir schließen uns in der Kritik dieser Werke an die andere Hauptrichtung an, die es heutzutage auf dem Gebiet altsprachlichen Unterrichts gibt: an Werner Jäger (H. u. Jbild. S. 29f. gegen Dresdner) und an W. Kranz (Gnomon I [1925], 40 gegen Vox Latina). Man lehrt und lernt weit eher Kulturverstehen durch eindringende Arbeit an einem kleinen, aber klassischen Gebiet als durch eine verwirrende Fülle mannigfaltiger historischer Beziehungen. Also in bezug auf Horaz lieber ein genaueres Studium als Einschränkung zugunsten eines Dutzend anderer Schriftsteller. Aber wir wollen unseren Standpunkt noch genauer darlegen.

Dieselbe Einstellung, die wir gegenüber der ganzen Kultur einnehmen, gilt natürlich auch für ihre einzelnen Epochen, z. B. für die augusteische Zeit. Gewiß ist gerade deren Kultur ein lohnendes Unterrichtsziel. Aber welcher Weg führt dahin? Die preußischen Richtlinien empfehlen, die Werke von sechs bis sieben Schriftstellern und diese meist nur stückweise zu lesen. Was vorgeschlagen wird, stellt ohne Zweifel einen bedeutsamen Stoff dar: Sueton, Livius, Augustus (Mon. Anc.), Vergil, Horaz, Tibull, Properz. So wie wir diesen Vorschlag in den Preußischen Richtlinien auffassen, würde keiner dieser Schriftsteller irgendwie eine bevorzugte Stellung einnehmen. Diese pädagogische Haltung können wir nicht billigen, ganz abgesehen davon, daß es uns von vornherein mißfällt, wenn dort die augusteische Zeit als einer der sechs Lektüre-Mittelpunkte gleichberechtigt eingereiht wird, so daß es möglich ist, daß sie überhaupt nicht in einer Klasse zur Behandlung kommt. — Wir gehen dabei von der Meinung aus, daß die Jugend das lebendige Leben einer vergangenen Zeit dann am deutlichsten spürt, wenn sie mit dem Blick eines einzigen Schriftstellers, und mag er noch so subjektiv sehen, eben dies Leben auch mit all seinen intimen und unbedeutenden Zügen, aber auch mit dem Niederschlag kennen lernt, den nun einmal die großen Faktoren der Geschichte selbst in dem bescheidensten und entlegensten Dasein hinterlassen. Ist so etwas wie gerade hier bei der augusteischen Zeit mit Hilfe des Horazunterrichts möglich, so ist am ehesten die Möglichkeit vorhanden, sich in jene Zeit „einzuleben". Dieses Sich-einleben ist ja die Grundlage alles rechten Kulturverstehens. Erst dann, wenn Horaz eifrig gelesen wird bzw. gelesen worden ist, halten wir die Zeit für gekommen, kleine Proben aus anderen Schriftstellern zur Ergänzung hinzuzunehmen und in zusammenfassender Darstellung, wie sie dem Geschichtsunterricht am ehesten zukommt, die Eigenart jenes Zeitalters klar herauszustellen. Somit vertreten auch wir die moderne Forderung nach einem Verständnis der gesamten Kulturepoche, aber wir betonen den Unterschied in der Ausführung von dem in den Preußischen Richtlinien gemachten Vorschlage: Wir möchten den Schüler auf einem kleinen Gebiet, der Horazlektüre, zu intensivster und dabei verhältnismäßig selbständiger Arbeit am Urtext führen, wie sie bei einer Zersplitterung auf sechs bis sieben Schriftsteller kaum gleich wertvoll sein kann, alles übrige jedoch, was aus Mangel an Zeit dann nicht mehr so gründlich behandelt werden kann, an sich aber durchaus bedeutend sein mag, in einer Art literar- und kulturhistorischen Überbau auf wenige Stunden beschränken.

Zum Schlusse lohnt es sich, Rückschau zu halten und zu fragen, was unsere jugendpsychologische und unsere historische Grundstellung ge-

meinsam verbindet. Beide sind nämlich im tiefsten Grund an einem Begriff orientiert, der — freilich in den mannigfachsten Auffassungen — eine fast zentrale Bedeutung in der modernen Pädagogik einnimmt, an dem Begriff des Erlebens. Einerseits mehr nach der Seite des Objekts gewendet: Intensive Arbeit an einem kleinen Gebiet der lateinischen Literatur als Grundlage eines tiefen Erlebens; dann mehr in bezug auf das Subjekt eingestellt: Gebührende Beachtung der seelischen Kräfte, die im menschlischen Erleben bei aller intensiven Arbeit unbewußt wirksam werden.

IV.

Wie wir bereits in den letzten allgemeinen Erörterungen andeuteten, nimmt der Horazunterricht eine bevorzugte Stellung ein. Diese noch weiter zu erhöhen, ja sie geradezu als einzigartig im Rahmen altsprachlicher Lektüre hinzustellen, das wollen wir nun im folgenden versuchen.

Es ist ein großes und wahrhaft humanistisches Ziel, einen antiken Menschen eben in seiner ganzen Menschlichkeit kennen zu lernen. Wir meinen zunächst das rein Seelische. Wohl bei keinem anderen Schriftsteller als bei Horaz ist es möglich, die Entwicklung und die Form seiner Persönlichkeit verhältnismäßig gründlich in der Schule zu erforschen. Man könnte ja vielleicht noch an Cicero und den ihm eingeborenen Drang zur Selbstdarstellung denken. Aber da zeigen sich sogleich bedeutende Schwierigkeiten: Erstens kann der Schüler bei einem Vergleich mit der Masse der überlieferten Schriften nur einen winzig kleinen Teil selbständig durcharbeiten. Und selbst dann böte noch die geschickteste Auswahl entweder ein Charakterbild, das auf ein bis zwei Situationen sich gründet, oder ein buntes Sammelsurium kleiner Bruchstücke, deren sprachliches und sachliches Verständnis eben schon durch die Vereinzelung erschwert wäre. So wahrt nach unserer Meinung die Horazlektüre ihre Besonderheit innerhalb des Lateinunterrichts. Noch verblüffender ist es freilich, wenn sie in diesem einen Fall es sogar mit der klassisch griechischen Literatur, soweit ihre Werke uns überliefert sind, aufzunehmen vermag: Kein griechischer Dichter hat so viel von seinem eigenen Leben erzählt wie Horaz.

Dieser letzte Gedanke führt uns leicht zu methodischen Erwägungen, mit denen wir wiederum die Stellung des Horazunterrichts festigen können. Theodor Litt hat nämlich gezeigt, was für Gefahren diejenigen kulturkundlichen Bestrebungen mit sich bringen, die übertrieben stark auf seelisches Einfühlen in die Struktur des schaffenden Künstlers eingestellt sind, statt den objektiven Sinngehalt des Werks hinreichend zu betrachten. Nun können wir aber, ohne uns von diesen an sich berech-

tigten Warnungen abschrecken zu lassen, den Menschen Horaz verhältnismäßig gut und sicher kennen lernen. Denn er hat ja sehr viel von sich, seinem Denken und Leben, unmittelbar uns erzählt. Das gibt einigermaßen Richtung, vielleicht sogar Halt für all die Fälle, wo man durch das Gedicht hindurch — also indirekt — etwas vom Wesen des Dichters erfühlen möchte.

Indem wir aber dem Ziel feinsinniger Seelenforschung zustreben, stellt sich bei dieser Arbeit von selbst ein Nebengewinn ganz anderer Art ein: Horaz tritt uns, wie kaum ein anderer Schriftsteller des Altertums, ja nicht nur inmitten weltbewegender Ereignisse, sondern noch viel mehr im Leben und Treiben des Alltags entgegen. Und so nebensächlich auch Kenntnis des Alltäglichen an sich für das Ganze des humanistischen Bildungszieles ist, so bleibt es doch eine pädagogische Forderung ersten Ranges, einen antiken Menschen in seiner vollen, ursprünglichen Lebendigkeit sich plastisch vorzustellen. In diesem Zusammenhang — also nur als Glied einer größeren Aufgabe — bekommen die mit Recht so verschrieenen Realien, hier besonders die „Privataltertümer", um das häßliche Wort zu gebrauchen, wieder blutvolle Frische.

So würden wir also zu der Forderung zurückgeführt, die, in früheren Zeiten selbstverständlich, gegenwärtig vielen altmodisch erscheinen mag, nämlich Horaz möglichst lange und gründlich in der Schule zu behandeln. Also eine radikale Bevorzugung des einen Schriftstellers! Manch einer wird da zweifeln: Ist diese auch heutzutage im Rahmen des gesamten lateinischen Unterrichts recht und billig? — Indem wir auf unsere allgemeinen Ausführungen oben S. 7 zurückgreifen, sehen wir mit Freude, daß die Antwort auf diese Frage all das, was wir bisher darlegten, abschließend krönt: Mit Hilfe der Horazlektüre kommen Schüler am ehesten zu einem Verständnis des antik-römischen Humanismus. Wiederum gilt dies in zweierlei Hinsicht.

1. Es handelt sich ja bei „Humanismus", wie es auch Werner Jäger scharf betont (S. 7), nicht darum, daß die Römer die oder jene Kunst bzw. Wissenschaft von den Griechen übernommen haben, sondern schlechthin um die Tatsache: die Griechen als Erzieher zu reinem Menschentum. Erstes glänzendes Beispiel, freilich in griechischer Sprache überliefert, darum nicht minder dem Gymnasium zu empfehlen, in jedem Fall auf jugendliche Herzen auch heute noch wirksam: Polybius—Scipio. Wir aber möchten aus lateinischen Schriftstellern noch mehr erfahren. Man könnte an Cicero als den Lehrer der *humanitas* denken (vgl. Reitzenstein, Preußische Richtlinien). Wir raten dazu nicht. Mag es auch historisch bedeutsam sein zu erfahren, daß die Römer als die ersten humanitas als Bildungsziel theoretisch formuliert haben,

viel wichtiger — und darum im Ausmaß zu betonen, zum mindesten zeitlich voranzustellen — ist in den Augen der Jugend der Nachweis, daß wenigstens ein kleiner Kreis von Menschen einst sein Leben tatsächlich nach dieser Ethik gestaltet hat. Nun ist — abgesehen davon, daß bei Cicero manchmal die Spanne zwischen Ideal und Wirklichkeit recht groß war — gerade aus den philosophischen Schriften kaum zu erkennen, wie unmittelbar sie auf sein persönliches Leben eingewirkt haben. Gerade die feinen Beziehungen in dieser Hinsicht, wie sie Reitzenstein uns vorträgt („Das Röm. in Cic. u. Hor.", S. 13/14), gerade die können wir nicht in der Schule erarbeiten lassen. Um wieviel mehr hilft uns dagegen Horaz. Eben bei ihm können wir griechische Einflüsse verschiedener Art und ihren Wert auf seine Menschenbildung feststellen.[1])

Und nun ein zweiter Gedanke: Fast jede humanistische Epoche zeigt die eigentümliche Antinomie, daß trotz der, vielleicht kann man auch sagen, gerade durch die starke Verbindung mit dem Griechentum selbständige nationale Kräfte wach werden. Wiederum kann Horaz uns Musterbeispiel sein, sofern wir nur in unserer Auswahl nicht einseitig auf das „Römische" in ihm, sondern zugleich auf „das Nichtrömische" eingehen (s. oben S. 11f.). Erst der Gegensatz läßt uns recht staunen: Soviel Römertum in dem „Griechen" Horaz! Soviel Selbständigkeit in aller Abhängigkeit! Welch starker und ursprünglicher nationaler Wille bei aller Beeinflussung durch die Griechen.

V.

1.

Das Ziel ist also, sich ein Horazbild zu verschaffen. Dies ist freilich, wenn man die Höhe Sprangerscher Persönlichkeitspsychologie erreichen will, ziemlich schwer, vielleicht zu schwer für die Schule. So verzichten wir vorderhand auf das Bemühen, die einzelnen seelischen Kräfte in ihrem organischen Zusammenhang als Ausstrahlungen eben der Struktur des betreffenden Menschen mit vollem methodischem Bewußtsein uns klarzumachen; wir ziehen vielmehr vor, erst einmal in einem möglichst breit gespannten Rahmen — Kürzen im Unterricht ist späterhin allemal noch möglich — Material zu sammeln und durch dessen geschickte Verknüpfung die für alles höhere Verständnis nötige Grundlage zu schaffen, wobei ja allerdings unbewußt in uns von selbst eine Art Horazbild entsteht.

1) Wir lehnen keineswegs Cicerolektüre auf dem Gymnasium schlechthin ab, wir räumen ihr nur keinen allzu großen Platz ein und können sie in unserem speziellen Zusammenhang nur wenig gebrauchen.

Nun gibt es zwei Stufen in der Sichtung des Stoffes. 1. Man liest jede Dichtungsart für sich, innerhalb einer jeden aber die Gedichte in der überlieferten Anordnung und ordnet alles, was irgendwie auf die Persönlichkeit des Dichters sich bezieht, unter Kategorien wie „Erotisches, Religiöses, Politisches" usw. ein. So kann der Wissenschaftler arbeiten, aber niemals der Schüler, schon wegen der ungünstigen Verteilung der Lektüre auf einzelne Wochenstunden eines langen Zeitraumes. Außerdem ist das „Verstehen" von dieser elementaren Stufe aus viel zu langwierig und zu schwierig. So ziehen wir für die Schule die zweite Möglichkeit vor: Der Lehrer hat schon vorgearbeitet nicht nur durch Beschränkung auf eine Auswahl, sondern auch durch Gruppierung. Die Anordnung der einzelnen Gedichte in den Gruppen erfolgt unter dem, wie wir glauben, bisher arg vernachlässigten Gesichtspunkt, möglichst scharf irgendwelche Linien in der Entwicklung der Persönlichkeit heraustreten zu lassen. Wir meinen, daß der junge Mensch, schon nach unseren jugendpsychologischen Erwägungen S. 9ff. von vornherein für alles, was Entwicklung heißt, stark eingenommen, so am leichtesten an seelisches Verstehen herangeführt wird. Der Seelenzustand A, in unmittelbaren Gegensatz gestellt zu B, reizt zur Feststellung des Unterschieds. Wird der Schüler in dieser Art von Gedicht zu Gedicht geführt, so ist er erstens immer von der Erforschung der Persönlichkeit in Anspruch genommen; zweitens stellt sich unbewußt aus all dem, was an seelischer Eigenart innerhalb der Entwicklungslinien konstant bleibt, eine Ahnung von der eigentlichen Struktur des Menschen Horaz ein.

Wenn wir nun darangehen, einige jener Linien, eine jede möglichst in abgeschlossener Darstellung, ausführlich nachzuweisen, so ist das zunächst eine rein philologische Arbeit, die aus dem Rahmen unserer speziell pädagogischen Erwägungen völlig herausfällt. Aber sie muß in jedem Fall geleistet werden, selbst wenn sie bei der Überfülle des Stoffes mehr im Auswählen unter den verschiedenen wissenschaftlichen Meinungen und im Kombinieren als in dem Herausarbeiten neuer Forschungsergebnisse bestehen sollte. Wenn wir ihr aber einen so breiten Raum in unseren Ausführungen einräumen, statt sie jedem einzelnen Lehrer persönlich zu überlassen, so werden wir durch zwei Gründe bestimmt:

1. Wir finden in der Horazliteratur nichts, was nur annähernd unseren Wünschen entspricht! Weißenfels hat Horaz' Leben behandelt, aber moderne Forschung ist in vielen Einzelstellen weiter gekommen. — Aly hat über „Horaz, sein Leben und seine Werke" 1909 geschrieben. Aber dies Büchlein erscheint uns, wiewohl noch von Cramer (S. 469) 1920

und Schuster (S. 110) 1926 dem Lehrer empfohlen, eher als ein abschreckendes Beispiel einer nur an der Oberfläche haftenden Biographie. Ernster ist zu nehmen Birts Buch „Horaz' Lieder und römisches Leben", nicht nur, weil es erst jüngst erschienen ist: Der Name Birt ist weithin bekannt, meist auch geschätzt. Und so läßt sich erwarten, daß mancher Lehrer den oder jenen Gedanken übernehmen und auch viel von der für die Schule so nützlichen Kunst lernen mag, Vergangenes in lebendiger Anschaulichkeit darzustellen. Wir freilich gestehen, ohne uns hier in wissenschaftliche Streitfragen einzulassen, daß wir an vielen und zwar bedeutsamen Einzelstellen diesem Gelehrten nicht folgen können. Demzufolge weicht auch als Ganzes das Horazbild, das uns vorschwebt, von dem seinigen beträchtlich ab. Aber wir hätten sowieso nicht darauf verweisen können; denn Birts Buch ist gerade in einer Weise angelegt, die unserem besonderen Zweck kaum etwas nützt. Entwicklungslinien werden ja von uns gesucht: möglichst gesondert, möglichst klar, möglichst ohne verwirrende Nebenzüge. Dabei sind uns unentbehrliche Hilfsmittel die Kommentare von Kießling-Heinze. Schöpfen sie doch das einzelne Gedicht bis in letzte Tiefen des Verstehens aus und deuten damit in nuce Entwicklungslinien an. So ist es geradezu eine Forderung, jene ausgiebigst zu benutzen und damit der Schule noch dienstbarer zu machen, als es bisher der Fall gewesen sein mag. Und sollte dann etwas von ihrer Werthaftigkeit selbst noch in einer knappen, dürftigen Skizze wie der unsrigen zu erkennen sein, so wird gewiß mit mir mancher Lehrer in dankbarer Verehrung gegenüber Richard Heinze herzlichst wünschen und bitten, er, dem jene Kommentare ihre wissenschaftliche Höhe verdanken, möge sein reiches Wissen um Horaz in einer großen Biographie für die Schulwelt zusammenfassen. Wahrlich, sie würde — weit, weit mehr als unsere Ausführungen — die beste Stütze für den Horazunterricht werden.

2. Bei unserer rein philologischen Arbeit, die wir schon aus dem oben genannten Grunde leisten müssen, stellt sich noch ein ganz anderer Gewinn ein. Sie wird nämlich noch genug pädagogisch Wichtiges enthalten. Einerseits soll das Ausmaß von all den schönen Gedanken, die im Unterricht herauszuarbeiten sind und die erst alle mühselige Arbeit an der Sprache sinngemäß belohnen, klar erkannt werden. Wir lassen uns daher auch nicht von irgendeinem fremden Kanon der Horazlektüre führen; im Gegenteil, wir suchen selbständig möglichst alles Material zusammenzuarbeiten, um einen eigenen Maßstab für die Auswahl zu gewinnen. Andererseits möchten wir eine nicht nur wissenschaftlich gerechtfertigte, sondern sogar pädagogisch nützliche Verknüpfung der einzelnen Gedichte, so gut es geht, schon in der folgenden Darstellung

anstreben, wenn auch freilich eine spätere sorgsame Erörterung über die Reihenfolge in der Horazlektüre sich als nötig erweisen wird.

2.

Zunächst die Lage des Horaz nach Philippi: *Paupertas impulit audax, ut versus facerem* (epp. II 2, 51/52). Horaz verarmt, mit seinem Schreiberleben unzufrieden, hofft als Dichter — aber nicht durch Honorar; das gab es damals nicht — zu einem freieren, sozial höheren Leben zu kommen. Das Glück ist ihm hold. Vergil und Varius werden auf den jungen Dichter aufmerksam und empfehlen ihn dem Maecenas. Die erste Begegnung zwischen diesem und Horaz ist verhältnismäßig kühl. Horaz befangen, stockend, nicht aufdringlich: er erzählt von seiner Abkunft, seinen Verhältnissen; Maecenas aber sagt nicht viel dazu. Und doch ist der Eindruck tief genug, daß dieser jenen im Winter 38/37 wieder einlädt und ihn unter seine Freunde aufnimmt — freilich erst nach neun Monaten (sat. I 6). — Bezeichnend ist gleich von Anfang an das hohe sittliche Niveau dieser Freundschaft zum Unterschied zu der gewöhnlichen klientenhaften Stellung eines *convictor*. Maecenas, wiewohl stolz auf seinen etrurischen Adel, wagt es allen Vorurteilen zum Trotz, mit dem Sohn eines Freigelassenen intim zu verkehren. Horaz weiß andererseits, daß er das Glück dieser Freundschaft nur sich selbst, dem Wert seiner Persönlichkeit verdankt (sat. I 6). Denn Maecenas mag statt eines großen Hofstaats von Klienten lieber einen kleinen, nach *vita et pectore puro* auserwählten wirklichen Freundeskreis um sich haben, der einträchtiglich und ohne Intrige zusammenlebt (sat I 6; I 9). Das Gegenbild zu Horaz sat. I 6 ist so recht der Schwätzer von sat. I 9. Solch einen eitlen, ränkevollen, aufdringlichen Menschen wird Maecenas bestimmt nicht zu seinem Freund machen. — Sat. I 6 und I 9 gehören noch in anderer Beziehung zusammen. Der Schwätzer möchte den ungeheuren Einfluß, den nach weitverbreiteter Meinung Horaz bei Maecenas habe, ausnutzen. Bei anderen schürt dieser Irrtum nur den Neid. Unter beidem leidet Horaz. Aus sat. II 6 stellen wir eine Steigerung fest. Welch eine schmerzvolle Klage: *per totum hoc tempus subiectior* — Horaz unterliegt immer mehr! — *in diem et horam invidiae noster*! Und jetzt kein Wort mehr von dem Glück, in aller Gemütsruhe in Roms Straßen umherzuschlendern, wie es sat. I 6 noch preist. Er ist als Freund Maecens stadtbekannt: man fragt ihn nach politischen Neuigkeiten; man denkt gar, er verfüge über Maecens Siegelring. So ist Rom dem Horaz ganz und gar verleidet. — In sat. II 6 sagt er manches, was die törichten Vorstellungen des Volkes widerlegen soll. Wir prüfen dies auf seinen Wahrheitsgehalt. 1. Nicht glaubhaft erscheint, Maecenas betrachte ihn

als einen angenehmen Gesellschafter auf der Reise, mit dem er sich nur über das Wetter, über Gladiatorenspiele und über derlei Nichtigkeiten unterhalte. 2. Wohl aber glauben wir, daß Horaz weder um irgendwelche Verwaltungsgeschäfte, Verfügungen, Empfehlungen Maecens sich gekümmert noch um geheime, nur dem Kaiser und seinen Vertrauten bekannte politische Tagesneuigkeiten gewußt habe.

Mit sat. II 6 ist noch sat. I 1 in Zusammenhang zu bringen. „Die allermeisten Menschen sind unzufrieden und habsüchtig." Horaz spricht nicht von sich; aber Maecenas sollte doch heraushören, „daß der Freund mit dem Lose, das ihm gefallen, zufrieden sei", und „dies Bekenntnis als Dank und Anlaß der Widmung (des ersten Satirenbuches) auffassen" (Heinze). Also keine klientenhafte Schmeichelei; nur der Name drückt direkt die Beziehung aus: *qui fit, Maecenas,* — wahrlich eine feine, diskrete Art der Ehrung. — Maecenas hat seinem Dichter, so hat man vermutet, gleichsam als Gegengeschenk ein kleines Gut in den Sabiner Bergen übergeben und damit diesem einen Herzenswunsch erfüllt: ein Beweis der festen, innigen Freundschaft, die beide verband. Von diesem seinem Sabinum strömt Glücksgefühl und Wohlbehagen in Horazens Leben. Dort, fern von Rom, studiert und dichtet er gern; ihn erfreut innig jene Gegend, wenn sie auch nicht die fruchtbarste oder die schönste ist; dort erholt er sich körperlich und seelisch, dort fühlt er sich frei: sein eigener Herr. Horaz dankt dem Maecenas für das Sabinum in sat. II 6, „wie nur ein Dichter eben danken kann" (Heinze). Er erwähnt den Geber nicht: die Götter haben seinen Wunsch überreichlich erfüllt. Und nun spricht Horaz von seinem Glück. Solch ein Dank ist viel tiefer und feiner als der, der aus offizieller Verpflichtung heraus erzwungen auch nur erscheinen könnte. So dankt Horaz mit ganzem Herzen, aber als freier Mann.

In die Jahre um 30 fallen sat. II 6 (Spätherbst 31), epod. I (Frühjahr 31) und od. II 17 (nicht lange nach 30). Zeigt uns das erste Gedicht die Feinheit horazischen Empfindens, so bezeugen die zwei anderen die herzliche Innigkeit, mit der Horaz an Maecenas hängt. — Gegen Antonius zieht Octavian, mit ihm Maecenas, in den Krieg. Horaz, in Rom zurückgelassen, bittet epod. I den Freund, ihn begleiten zu dürfen: „Was ist das Leben ohne dich; ich sorge mich mehr um dich, wenn ich nicht bei dir bin. Ich will dich begleiten nicht um eines materiellen Gewinnes willen, sondern *in tuae spem gratiae.*" Das sind warme Töne echter Freundschaft. Die aber redet nicht bloß, sie handelt auch: (Epod. 9) zeigt Horaz neben Maecenas auf dem Schiff am Abend nach der Seeschlacht von Aktium. — Auf den „Kriegseid" in diesem Gedicht, den er dem Maecenas freiwillig leistet: *libenter hoc et omne militabitur bellum* weist

er od. II 17 zurück: *non ego perfidum dixi sacramentum.* Eine ganz andere Lage. Maecenas in Todesgedanken. Da tröstet der Freund: „Du darfst nicht sterben, du, die eine Hälfte meiner Seele; du stirbst nach dem Willen des Schicksals nicht ohne mich; du wirst jetzt nicht sterben, erst kürzlich — ebenso wie ich — vom Tod errettet." So kann nur bei einer Gemeinschaft der Herzen ein Mensch zum anderen reden. — Horaz ist übrigens tatsächlich wenige Monate nach Maecenas im Jahre 8 gestorben. — Aber in aller Herzlichkeit wahrt od. II 17 Horaz fein den Abstand gegenüber seinem hohen Freund: *Maecenas, mearum grande decus columenque rerum.* Darin liegt Dank, Achtung, Liebe, keine Schmeichelei, sondern so recht der Grund, aus dem heraus die seelische Verbundenheit des Horaz mit Maecenas bis zum Tod erwächst. Dazu der schalkhafte Schluß: „Dich rettete der hohe Jupiter, mich der Faunus der Bauern. Du opfere Rinder zum Dank; ich opfere ein kleines Lamm." Auch hier wieder ein Unterschied zwischen beiden Freunden. Aber der Dichter lächelt neidlos und innerlich befriedigt ob des Gegensatzes.

Außer ernsten Anlässen (epod. I und od. II 17) gibt auch der Alltag noch genug Gelegenheit, die Freundschaft mit Liedern zu schmücken. Od. I 20: Maecenas überrascht den Freund auf dem Sabinergut. Und dieser kann, unvorbereitet, ihm nur gewöhnlichen Sabinerwein vorsetzen. Der freilich ist von besonderer Art: Horaz hat selbst ihn an dem Tag abgefüllt, an dem Maecenas nach Genesung aus schwerer Krankheit vom Volk im Theater freudig begrüßt wurde. So ehrt der bescheidene Wirt fein und unmerklich seinen hohen Gast. Oder od. III 8: Horaz feiert in Rom die Wiederkehr des Tages, an dem er beinahe von einem Baum erschlagen worden wäre. Nach Opfer und Schmauß soll es ein lustiges Zechgelage geben — bis in den Morgen hinein; und Maecenas soll 100 Becher auf des Freundes Wohl trinken und heiter und fröhlich und sorgenlos sein. Mit solch ermunternden Worten begrüßt Horaz den Maecen, den er zu Gast geladen.

Maecenas läßt sein Gönnertum den Dichter nicht fühlen; andererseits erniedrigt sich dieser nicht durch knechtische Schmeichelei. Aber der Unterschied ist nun einmal da: der eine ist schwerreich, der andere *pauper.* Horaz weiß das natürlich. Mag Maecenas in turmhohem Palast mit weiter Aussicht, von seiner *fastidiosa copia* umgeben, wohnen — Horaz ist mit seinem eigenen Los vollauf zufrieden: *Satis beatus unicis Sabinis* (od. II 18, 14). Das beweist neben sat. II 6, epod I, od. II 18 besonders od. III 29. — Horaz hat die philosophische Lehre, mit wenigem sich zu begnügen, nicht nur in Worte ausgedrückt, er hat sie in der Tat bewährt. Das läßt sich aus od. III 16 schließen. Wer da

zu Maecenas zu sagen wagt: *nec si plura velim, tu dare deneges*, muß doch seiner Sache sicher sein, gleichsam als ob dieser es ihm schon angeboten hätte. Zu solcher Ablehnung gehört ein freier Mut.

Maecenas hat Horaz die Mittel gegeben, ein sorgenfreies Poetenleben zu führen. Und der Poet dankt ihm mit seinen Werken. Sein erstes Epistelbuch hebt an: *prima dicte mihi, summa dicende Camena — Maecenas.* Das kann man auf das 1. und 19. Gedicht dieses Buches beziehen (das 20. ist als subscriptio unter das fertige Buch gedacht); aber ebensogut auch auf seine ganze Poeterei: Wie das erste Satirenbuch, so hat er auch das erste Epistelbuch dem Maecenas in unaufdringlicher Form gewidmet. Dazwischen steht die erste Odensammlung mit der erhabenen, prunkenden Anrede (od. I 1): *Maecenas atavis edite regibus, o et praesidium et dulce decus meum.* Erst wenn Maecenas seine Gedichte gut beurteile, fühle er sich stolz als lyrischer Dichter. So gibt er gleichsam die letzte Entscheidung dem Freund als der höchsten Instanz, an die sein Kunstverstand appelliert, und dieser Freund muß dies wohl wert gewesen sein. — Maecenas hat die dichterische Arbeit Horazens immer mit regem Interesse verfolgt. So drängt er auch auf Veröffentlichung der Jamben (epod. 14). Oder epp. I 19 erkundigt er sich über die Aufnahme der Oden beim Publikum. Er hat auch in seiner Weise Horaz zu neuen Werken anregen wollen. Aber Horaz lehnt ab, was seiner Natur nicht gemäß ist, selbst wenn ein hoher Gönner es gern wünscht. Aber immer entfaltet er in seinen Absagen höchste Anmut. So weist er in od. II 12 nicht Maecens Wunsch direkt zurück, er wandelt vielmehr seine Ablehnung in zwei Komplimente um: „Besser als ich im Epos, wirst du als Historiker über des Augustus Kriegstaten schreiben. Ich, ein Lyriker, verherrliche lieber die Herrin Likymnia." Und nun schildert er die Schönheit von Maecens junger Gattin mit einer Vertraulichkeit, wie er sie gegenüber Maecenas wagen konnte, ohne doch taktlos zu werden. — Schwerer wiegt die Ablehnung, die Odendichtung fortzusetzen: Epp. I 1 *Non eadem'st aetas, non mens.* Das klingt bestimmt. Mehr denn je hört er auf die innere Stimme, die sein Leben völlig nach dem immanenten Gesetz seiner Persönlichkeit gestalten heißt. Er ist freier Maecenas gegenüber geworden, auch wenn er in dankbarer Verehrung V. 1 (s. oben) anhebt und gegen den Schluß seinem Freundschaftsgefühl herzlichen Ausdruck verleiht: *de te pendentis, te respicientis amici* (V. 105).

Mit epp. I 1 aber widmet Horaz dem Maecenas sein erstes Epistelbuch, nachdem seine Freundschaft zu ihm wohl ihre schwerste Krisis (epp. I 7) überstanden hatte: Einst hatte er od. III 29 schön theoretisch philosophiert: „Froh das, was man hat, genießen und, sollte man es verlieren, dann nicht trauern!" Jetzt wurde die Sache aktuell. Der, welcher

schreiben kann: *Inspice, si possum donata reponere laetus,* hatte wenigstens in Gedanken einmal den Verzicht auf all das vollzogen, was an materiellen Gütern Maecenas ihm bot, und das heißt besonders den Verzicht auf all das Glück, das vom Sabinum her in sein Dichterleben geflossen war. — Maecenas hatte ihm wegen eines Unwohlseins nur einige Tage Urlaub gegeben; Horaz war jedoch im ganzen August ferngeblieben. Da hatte sich jener beschwert; Horaz aber will sogar erst im Frühling nächsten Jahres wiederkehren. Unendlich viel beanspruchte er damit und dies nicht nur mit Rücksicht auf seine Gesundheit — es ist gleichzeitig auch das Alter und seine Philosophie, die ihn sich über seine Freundschaft mit Maecenas besinnen lassen. Als Konviktor immerdar in Rom gebunden zu sein, das hatte er, der nicht mehr so lebensfrisch war, immer mehr als qualvolle Fessel empfunden. Wie schon in sat. II 6 und später od. III 29, so spricht er erst recht jetzt, und zwar in unmittelbarer Beziehung zur Freundschaft mit Maecenas, sich gegen den Aufenthalt in Rom aus.

Aber Horaz setzt sich nicht leichtsinnig dem Bruch aus. Er weiß, daß er außerordentlich viel Dank seinem Gönner schuldet: *Dignum praestabo me etiam pro laude merentis.* Und indirekt liegt diese Verpflichtung zu Dank in all der Anmut, mit der der Dichter den heiklen Stoff umkleidet. Wie nett macht sich die lebhafte Schilderung von Volteius Mena und Philippus, die die zweite Hälfte der Epistel füllt und, obwohl sie in ihrer Moral durchaus Horazens ernsten Standpunkt unterstreicht, doch dem Maecenas sicher ein Lächeln des Wohlgefallens entlockt haben wird. Noch einmal weist epp. I 7 ausdrücklich auf die Grundlage dieser Freundschaft hin. Maecenas hat in wahrhaft vornehmer Weise Horaz beschenkt (V. 14—19); der aber dankt ihm entsprechend ehrerbietig (V. 36), dennoch ein freier Mann. — Epp. I 17 ist so recht das Gegenbild dazu, in einer Zeit gedichtet, wo er in sicherem Gefühl seiner Freundschaft zu Maecenas schalkhaft-ironisch dem Scaeva gute Ratschläge gibt: „Schließ dich nur einem Großen an, nutze ihn aus, und du hast ein bequemes Leben."

Gerade das galt nicht für jenes erste Maecenatentum. Maecenas gewährte zwar dem Horaz die Mittel zu einem sorglosen Poetenleben, aber diese materielle Basis wurde durch Vornehmheit des Schenkens und Feinheit des Dankens zur Grundlage, auf der in naher Lebensgemeinschaft eine herzliche Freundschaft emporblühen konnte, die auch dann nicht zerriß, als der Dichter sich immer mehr weg von Rom in die Einsamkeit sehnte.

Feigheit hatte man dem Horaz wegen seiner Flucht bei Philippi, Charakterlosigkeit wegen seiner — des einstigen Freiheitskämpfers von 42 — monarchischen Gesinnung vorgeworfen. Sehen wir zu, wie die Dinge tatsächlich liegen.

Horaz, der Libertinensohn, studiert mit 21—22 Jahren in Athen Philosophie, wie es sonst nur die vornehmen jungen Römer zu tun pflegten. Vorlesungen in der „Akademie" (epp. II 2), — aber auch manch lustiges Zechgelage in Freundeskreis (od. II 7). Da kommt Brutus, der Caesarmörder, nach Athen und ruft zum Kampf für die Freiheit. Die jungen römischen Studenten stellen sich. Horaz wird, obwohl er nie Waffen getragen hat, sogleich — er muß dem Brutus doch irgendwie imponiert haben — *tribunus militum*. Als solcher kämpft und flieht er bei Philippi zusammen mit den anderen. Nach der Niederlage, die Brutus nicht überlebte, verläßt er die Reihen der Republikaner. Aus welchen Gründen, wissen wir nicht. Vielleicht, weil ihm die Sache aussichtslos schien, vielleicht auch, weil er den Wahnsinn des Bürgerkriegs nicht weiter mitmachen wollte. Er kehrt nach Italien zurück, sieht sein apulisches Gut verloren und wird, einst ein fröhlicher Student, dann mit 22—23 Jahren als Militärtribun im Krieg — nun Schreiber in Rom.

Seine Lage treibt ihn, zu dichten (epp. II 2). — selbstbewußt, mit der Leidenschaft eines Archilochus: „Bürgerkrieg ist Frevel". Nichts von Parteinahme spüren wir mehr bei Horaz, nur die große Verzweiflung. Schon sieht er Barbarenhorden das Forum verwüsten; angeekelt von all dem Bürgerkrieg (od. I 14), träumt er sich weg von Rom in ein Wunschland hinein (epod. 16). Als 1—2 Jahre später zwischen Oktavian und S. Pompejus neue Streitigkeiten ausbrechen, möchte er gleichsam in letzter Stunde jeden der beiden Gegner warnen: *quo, quo scelesti ruitis*? „Wenn ihr nicht einhaltet, geht Rom zugrunde" (epod. 7). — Was heißt den 25/26jährigen kleinen Schreiber in Jamben so dichten? — Die *res publica*, aber in einem anderen, tieferen Sinn als die republikanische Freiheit, für die er unter Brutus kämpfte. Jetzt, wo er zwischen den Parteien steht, sieht er mit Grausen den Bestand des Staates überhaupt bedroht. Wahrhaft patriotische Leidenschaft lebt in diesen Gedichten.

Jahre vergehen. Der Dichter wird mehr zur Partei Octavians gezogen, nicht so sehr infolge der Freundschaft zu Maecenas, dessen Vertrauten, sondern vor allem, weil Octavian für kurze Zeit tatsächlich Frieden schafft, so daß Horaz wieder für sein Vaterland hoffen kann. Aber er ist noch lange nicht Parteimann. Als 34/33 Octavian und Antonius sich entzweien, sieht er, statt zu der einen Partei sich zu bekennen, das Gespenst eines neuen, unheilvollen Bürgerkrieges. „Wehe, wenn das schon so arg beschädigte Staatsschiff zum zweiten Male in Sturm kommt" (od. I 14).

— Es kam kein Bürgerkrieg, nur ein Krieg des römischen Volkes unter Führung Octavians gegen den Reichsfeind Antonius und Kleopatra von Ägypten. So hieß es wenigstens offiziell. Horaz dachte jetzt ebenso. Wie ist er doch in seinem Nationalstolz beleidigt, daß Antonius römische Legionäre der Ägypterin zu eigen gegeben hat (epod. 9)! Horaz zog jedenfalls als Begleiter Maecens, nicht als Mitkämpfer, mit in den Krieg. Aber bezeichnend ist für seine Stellung zu Octavian, daß er am Abend nach der Schlacht bei Aktium nicht in den allgemeinen Siegesjubel miteinstimmt, daß er besorgt an all das denkt, was von jenem in diesem Krieg noch zu leisten ist, wenn Rom ganz gesichert werden soll (epod. 9). Erst od. I 37 (August 30) preist den endgültigen Sieg mit dem Tod der Kleopatra (und des Antonius).

Octavian ist nun Alleinherrscher. Horaz jubelt nicht, das Ziel sei erreicht, als ob es für ihn sich um das Machtstreben eines d. h. seines Parteiführers handele. Er feiert zwar ehrlichen Herzens den Sieger; aber er denkt sogleich, wie vielleicht alle wahrhaften Patrioten damals, an große, schwere Aufgaben, die der *res publica* noch bevorstehen. 1. Das durch sittliche Mißstände zerrüttete Privatleben muß gesunden. Zurück zur alten Sittenstrenge im Eheleben, zurück zur alten Erziehung, zurück zur alten Gottesfurcht! Das fordert er in od. III 24 und III 6 schon im Jahre 29, ohne daß er Augustus direkt nennt. Aber wer könnte es sonst durchführen? Tatsächlich hat Augustus im Jahre 28 die verfallenen oder niedergebrannten Tempel der Götter wieder aufbauen lassen und 27 den ersten, allerdings mißglückten Versuch einer Ehegesetzgebung gemacht. 2. Aber des Dichters Wunsch betrifft auch die äußere Politik. Noch sind die Niederlagen, die die Römer 53 und 36 durch die Parther erlitten, nicht gerächt. Zur Vergeltung ruft er Augustus auf. Er, dessen gottbegnadete *vis temperata* die *vis consili expers*, die wilden Kräfte der Revolution gebändigt (od. III 5), soll Rom von der Blutschuld des Bürgerkrieges dadurch lösen, daß er die römische Ehre im Feldzug gegen Roms Hauptfeind wiederherstellt (od. I 2 im Jahre 28/27; I 35 im Jahre 26). — Es kam zu keiner Schlacht mit den Parthern. Sie gaben in freiwilliger Unterwerfung im Jahre 20 die einst erbeuteten Feldzeichen wieder heraus.

So weist also der Dichter aus seiner Sorge um die *res publica* heraus auf neue, unbedingt notwendige Aufgaben hin, die nur der eine, Augustus, welcher ja von sich aus sowieso die gleiche Politik einschlug, erfüllen konnte. Er möchte diesem gleichsam zeigen, was noch zu tun ist, statt ihn schlechthin mit dem, was er bereits getan, zu verherrlichen. Anders im 4. Odenbuch. Das Reich ist befriedet, seine Ehre gerettet; die Ehegesetze des Jahres 18, in ihrer Wirkung von Horaz weit überschätzt,

sichern die Sittlichkeit. Da preist er denn, frei von aller Sorge, entsprechend der allgemeinen Stimmung im Land, das Glück des Friedens und den, dem es verdankt wird.

Nun hat freilich schon 28/27 Horaz den Augustus wie einen Gott angerufen (od. I 2). Und dann immer wieder in vielen Gedichten. Die Vergöttlichung des Herrschers, dem Altertum geläufig, ist uns an sich schon schwer verständlich, um so mehr bei Horaz, wo die Form, in der sie ihren Ausdruck findet, mannigfach wechselt: Augustus ist einer der ewigen Götter, der Mensch geworden ist (od. I 2; III 25) — oder er wird auf Grund seiner *justitia* später göttliche Ehren erlangen (od. III 3) oder nach Besiegung der Briten und Parther auf Erden herrschen, wie der Jupiter im Himmel (Od. III 5), oder auch: er wird mit den Laren kultisch verehrt (od. IV 5). — Diese Tatsache, die zu Horaz, dem freien Mann, gar nicht zu passen scheint, wirkt weniger befremdlich bei einem Vergleich mit der Form der Vergöttlichung, die Augustus tatsächlich im öffentlichen Leben gefunden hat: Provinzialen bauen ihm Tempel (29 das Augusteum in Pergamum); der römische Senat beschließt im Jahre 14, an den Kreuzungspunkten der Gassen Kapellen mit Altären zu bauen, auf denen zwischen den *lares Augusti* der *genius Augusti* gestellt wurde. Und man beachte die Form, die andere Dichter, z. B. Ovid Metam. XV, 749—879 in seiner Apotheose des C. Julius Caesar, in geschmacklos serviler Aufdringlichkeit anwenden.

Immerhin, Horaz hat den Augustus „vergöttert". Aber die Entwicklung, die ihn dazu führt, ist ganz organisch. Er verzweifelt fast schon, da macht Octavian aller Revolution ein Ende. Er vollbringt dazu noch Taten, die Horaz wie alle Patrioten als notwendig für Ehre und Bestand des Staates ersehnen. So zwingt eben jenes tief wurzelnde Denken und Sorgen um die *res publica* den Dichter zur Anerkennung des Principats. Und ein zweites führt ihn in dieselbe Richtung: er verachtet die *ambitio*, die Ehrgeizigen, die auf jede Weise hochkommen wollen, wie den urteilslosen, bestechlichen Pöbel mit seinem Wahlrecht (sat. I 6). Horaz selbst lehnt es ab, sich um ein Staatsamt zu bewerben. Er ist in dieser Hinsicht über die republikanische Staatsform hinausgewachsen. — Wie Horaz seine Parteinahme 43/42 für Brutus auch späterhin nie verschweigt und nie entschuldigt, so wahrt er auch bei allem Lob selbst gegenüber den Wünschen des „Gottes" Augustus seine freie Haltung. Er lehnt den Posten eines Privatsekretärs und damit die enge Verbindung mit dem Hofe ab (Sueton); er weigert sich von Anfang an (sat. II 1 i. J. 30) bis zuletzt (Od. IV 15 i. J. 13), des Kaisers Siege oder seine Friedenstätigkeit im Epos zu verherrlichen. Und dies nicht aus heimlicher politischer Opposition, sondern das eine, um sich sein freies Poetenleben

nicht einengen zu lassen, das andere aus der Selbsterkenntnis, daß er nicht zum Epiker tauge. — Schließlich ist nicht zu vergessen, daß in aller Verherrlichung des Augustus doch auch — und nicht als bloßes Ornament — der Gedanke an die Herrlichkeit Roms eine wichtige Stelle einnimmt. „Mögest Du, Sonne, nie auf etwas Größeres sehen als Rom" (C. S.).

So stellen wir also in Horazens Verhältnis zu Augustus keinen plötzlichen Gesinnungswechsel fest, sondern eine organische Entwicklung, in der die Ausdrücke „Republikaner" und „Monarchist" nur mit Vorsicht zu verwenden sind.

Aber noch ein zweiter „Widerspruch" harrt der Lösung: Durfte Horaz, der bei Philippi geflohen, strenge militärische Erziehung der römischen Jugend fordern? *Dulce et decorum est pro patria mori* (od. III 2). — Zunächst zum Tatbestand: Horaz ist nicht als einzelner geflohen — *acies retro versa* (od. III 4, 26). Damit fällt viel von jenem Vorwurf. Horaz schämt sich dieser Flucht auch nicht; ja er gesteht sogar, er sei *imbellis ac firmus parum* (epod. I 16). Er bildet sich nichts ein auf seine kriegerischen Taten, noch viel weniger auf sein Militärtribunat (sat. I 6). So scheint Horaz selbst beides fein säuberlich zu scheiden: die eigenen geringen militärischen Leistungen seiner Jugendzeit und die hohen Anforderungen, die er als gereifter Mann an die Jugend stellt. Diese Scheidung ist in gewisser Weise gerechtfertigt. Einst kämpfte er im frevelhaften Bürgerkrieg mit; jetzt fordert er zum Kampf mit den Barbaren auf. Dazu der Altersunterschied. Seine patriotische Gesinnung hat sich vertieft. — Wir denken nicht nur daran, wie sich seine Auffassung von der *res publica* nach Philippi änderte, sondern auch an folgende Wandlungen in späterer Zeit: Er, der noch in den Satiren z. B. den Ehebruch aus epikuräischen Opportunitätsgründen verwirft und ihn als eine Torheit der Menschen verlacht, brandmarkt und bekämpft ihn später als schweres nationales Übel. Er, der zunächst sich gern als Dichter von Wein und Liebe gibt, greift bald zur Leier, um sein Volk zu warnen, zu erziehen. Er, der einst nicht an ein Wirken der Götter als Epikuräer glaubt (sat. I 5 Ende), ist persönlich bekehrt (od. I 34) zu einem (natürlich philosophisch geläuterten) Götterglauben und fordert Rückkehr des Volkes zur alten Religion (od. III 6).

Um diese nationale Einstellung, die von Anfang an da ist und später sich in ethischer und religiöser Hinsicht stark weltanschaulich auswirkt, zum Schluß noch einmal kräftig hervorzuheben, fügen wir zwei bezeichnende Züge hinzu: 1. Horaz hat einst in der Jugend auch griechische Verse gemacht, aber geht bald zur Muttersprache über; und energisch spricht er gegen die spielerische, noch von Lucilius ausgiebig angewandte

Einflechtung griechischer Floskeln in lateinischen Gedichten (sat. I 10). Aber am schärfsten tritt sein Nationalbewußtsein in der Regulusode hervor: „Kein Loskauf, nur Tod jenen gefangenen Legionären, die ihr Römertum vergaßen, sich Frauen aus dem Parthervolke nahmen und nun im Partherheere dienen!" Horaz denkt nicht human gegenüber Menschen, die die Ehre seines Volkes schimpflichst verletzten. So ist Horaz *Romanae fidicen lyrae* nicht nur in dem Sinn, daß er der große Lyriker lateinischer Sprache ist, sondern auch um seiner national-römischen Gedanken willen. Damit aber hat er als *vates* seinem Volk mehr gedient, als er es je im Krieg als Soldat vermocht hätte.

Bei jedem Künstler besteht ein Zusammenhang zwischen Leben und Schaffen. Dieser ist bei Horaz besonders leicht faßbar. Nicht nur, weil er viel von sich gesprochen hat — es wurzelt schon die Dichtungsart, die er wählt, in der jeweiligen Lebenslage.

Nach den Schicksalsschlägen von 42/41 entsprechen die Jamben des Archilochos am meisten seiner erregten und verbitterten Stimmung. Sorge um den Staat reißt ihn zu leidenschaftlichen Rügeliedern fort (epod. 16; 7). Freilich an anderen Gedichten, namentlich bei einem Vergleich zwischen epod. 10 und dem griechischen (leider fragmentarischen) Vorbild erkennt man: Horaz ist eben kein Archilochos. Die Lage unseres Dichters, ebenso die seines Vaterlandes, hat sich ja mittlerweile auch gebessert. — Darum greift er schon früh zu einer ähnlichen, aber im ganzen milderen Dichtungsart, den Satiren. Sie haben mit den Jamben die Lust, menschliche Schwächen anzugreifen, gemeinsam. Aber es fehlt höchste Erregung und Leidenschaft; Horaz spottet und verlacht lieber. Die Satiren liegen dem Horaz besonders. Er hat seine Neigung zu ihnen aus der Erziehung von seiten des Vaters gegenüber den Gegnern dieser Gattung am Ende von sat. I 4 zu entschuldigen versucht. Das klingt im Zusammenhang dieses Gedichtes leicht ironisch. Tatsächlich steckt ein wahrer Kern darin. Horaz beobachtet, wie es schon sein Vater gemacht hat, mit scharfem Blick seine Mitmenschen, besonders aber ihre Schwächen. Diese Beobachtungen liefern ihm eine Fülle von Anschauungsmaterial, das wir meist in glänzenden, kurzen Charakteristiken oder in der Darstellung von bezeichnenden, kleinen Erlebnissen in seinen Satiren wiederfinden. Dazu ein zweites. Sein Vater demonstriert ihm Tugend und Laster an der Umwelt; er selber macht, so sagt er, alle Erfahrung im Leben seiner Selbsterziehung zunutze. Dieses moralische Werten, das in der Frühzeit allerdings häufig nur von epikuräischen Gelegenheitsgründen ausgeht (z. B. sat. I 2), findet in der Satirendichtung einen starken Niederschlag.

Von den Epoden führt, freilich spät, ihn auch der Weg zu den Oden. Oft finden wir in beiden Gattungen die gleichen Motive, aber ihre Behandlung ist bezeichnenderweise verschieden. Nicht weil es das neue Genos schlechthin verlangte; Horaz ist eben älter und ruhiger geworden; da liegt der heftige, ungestüme Jambus ihm nicht mehr. Man vergleiche nur — auch in der Schule — epod. 13 und od. I 9, oder man denke auch an die Liebeslieder, die „statt jugendlich aufbrausender Leidenschaft die stille Glut des älteren Mannes" (Heinze) verraten (od. I 13; 17; vgl. auch od. I 19; III 26; IV 1). — Innerhalb der Odendichtung selbst finden wir noch eine bezeichnende Wandlung. Horaz nennt mit Stolz sein Vorbild Alkaios. Besonders von ihm übernimmt er manche Motive. So dichtet er gern von Wein und Liebe, meist sich frei an das Griechische anlehnend, dann immer mehr zu selbständigem Schaffen fortschreitend. Da erweitert sich gleichsam von selbst der Kreis der Stoffe durch die eigenartige, von Alkaios verschiedene Richtung seiner Persönlichkeit. Horaz ist ein Mensch, der gern reflektiert. So finden sich bei ihm Oden „philosophischer Natur", die rein aus dem Gefallen an der Schönheit eines weltanschaulichen Gedankens heraus gesponnen sind (od. II 2). Horaz ist ein Römer, der herzlich sich um die *res publica* sorgt. So gibt es „Römeroden", die, aus starkem nationalen Empfinden heraus gewachsen, das Volk zu der Väter Zucht und Strenge zurückführen wollen. — Immerhin bleibt für Horaz der Begriff Lyrik trotz jener Erweiterungen grundsätzlich mit dem Begriff Liebesdichtung verbunden. Das mag die Tradition dieses Genos so fordern, aber ihr scheint bei Horaz die persönliche Lebensstimmung entgegenzukommen. Das merkt man aus der wiederholten Absage des alternden Dichters an die Odenpoesie: *Non eadem aetas, non mens* (epp. I 1; vgl. auch epp. II 2). — Seinen philosophischen Neigungen kann er besser in den Episteln, in denen nichts mehr von Liebe steht, Ausdruck verleihen. Diese sind, was das allmähliche Nachlassen in der Heftigkeit des Tones und in der Schärfe des Spottes anbelangt, an das Ende der Entwicklungsreihe zu stellen, die von Epoden zum ersten Satirenbuch, von diesem — vgl. die programmatische Bedeutung von sat. II 1 — zum zweiten führte. Man findet nun kaum spezifisch Satirisches mehr, allerhöchstens feinste Ironie. Im Wesen des Briefes liegt außerdem das außerordentlich starke persönliche Moment begründet. Eben das aber ist Horaz aus seiner damaligen Geisteshaltung heraus am willkommensten. — Nur bei den Spätlingen Horazischer Poesie — epp. II 1 und 3; od. IV — ist eine Beziehung der Lebensstimmung des Dichters zur Dichtungsart kaum erkennbar.

Die Harmonie zwischen Lebens- und Dichtungsform, die wir von den Epoden bis zum ersten Epistelbuch feststellten, erscheint in noch hel-

lerem Lichte, wenn wir die literarischen Gene hinzufügen, die Horaz zeit seines Lebens ablehnte, da sie seiner schlichten, allem übertriebenen Pathos abgeneigten, mehr verstandesmäßigen Natur nicht lägen. Das ist vor allem das Epos. So oft es ihm von Maecenas, Agrippa, vielleicht auch von Octavian selbst nahegelegt wurde, die herrlichen Sieges- oder Friedenstaten seines Zeitalters episch zu besingen, weigert er sich: sat. II 1; od. I 6; od. II 12; epp. II 1 V. 244ff; od. IV 15. — Ferner hat sich Horaz nie in der damals florierenden Liebeselegie versucht. Er hat seine Ablehnung nicht direkt ausgesprochen; Heinze hat sie aber aus der von den Elegikern verschiedenen Auffassung der Liebe in tiefgehender Interpretation der Tibullode (I 33) mit Recht herausgelesen.

In einer zweiten Entwicklungsreihe wollen wir das Wachsen und Steigen des dichterischen Selbstbewußtseins in Horaz verfolgen. In den Epoden finden wir kein unmittelbares Zeugnis, in dem er den Wert seines Dichtens betont. Immerhin, es gehört schon Selbstvertrauen dazu, vor sein Volk — so verlangt es ja auch die Fiktion! — mit wuchtigen Rügeliedern (epod. 16 und 9) hinzutreten. Anders schon im ersten Satirenbuch. Da nimmt er sich als Satirendichter zwar sat. I 4 aus der Zahl derer aus, die mit Recht Dichter heißen dürften. Aber das darf uns nicht täuschen. Gleichviel, ob eine Satura ein wirkliches poema sei oder nicht, Horaz sagt indirekt selbst, wie weit er an künstlerischer Durcharbeitung den Lucilius übertroffen zu haben meint (sat. I 4; vgl. auch sat. I 10).

Deutlicher tritt das Selbstbewußtsein in den Oden hervor, und zwar gleich von Anfang an; es ist gleichsam so, als ob die schwierige Versform es provoziere. Wir stellen zwei der ältesten Lieder voran als Beweis: od. I 32: „Einst habe ich mit Versen getändelt, jetzt aber will ich (in ernsterem Bemühen) ein Lied dichten, das ein und mehr Jahre überdauere." Und in od. I 26 möchte Horaz mit einem Lied zur neuen Leier, mit einem lesbischen Gedicht seinen Freund Lamia ehren. Aber des Horaz Selbstgefühl wächst im Laufe seines lyrischen Schaffens. Wir können schwer die Linien, die von den ebengenannten Gedichten ausgehen, im einzelnen weiter verfolgen, wohl aber können wir den Endpunkt feststellen. Von od. I 26 führt der Weg zu der stolzen Anschauung: „Des Dichters Lied macht unsterblich." Das verheißt er der lieblichen Quelle Bandusia (od. III 13) wie dem großen Kaiser Augustus (od. IV 4). Noch größer ist freilich die Steigerung von od. I 32 zu od. II 20 und III 30. „Ich werde nicht ganz sterben; ewig ist mein Dichterruhm; an allen Orten, zu allen Zeiten wird man meine Werke lesen". Das sind stolze Worte, an sich aus der Ruhmliebe des antiken Menschen, bei Horaz im besonderen wohl noch aus dem Gegensatz zu einem ihm mißgünstig gesinnten Publikum heraus zu verstehen. Den Anspruch auf diesen Ruhm

begründet er nicht durch die Höhe des künstlerischen Schaffens — das ist wichtig, aber nicht beweisend — sondern damit, daß er als erster das alkaische Lied — und zurückgreifend in die Vergangenheit — als erster archilochische Jamben in weitem Umfang in lateinischer Sprache (um) geschaffen habe (od. III 30; epp. I 19). Wir finden leicht in jenen Gedichten etwas Anmaßendes und Überhebliches. Mit Unrecht. Horaz wußte, was er leistete. Darüber hinaus finden wir denselben Horaz, der eben noch so stolz reden konnte, in ganz anderen Tönen sprechen: In dem mit od. III 30 etwa gleichzeitig abgefaßten Widmungsgedicht od. I 1 legt er fein die Entscheidung über seinen Wert als lyrischer Dichter in die Hände Maecens als des besten Beurteilers. Und in od. IV 3, wo er sich als Romanae fidicen lyrae anerkannt fühlt, sieht er dankbar in seinem Dichten nur das Wirken der Muse. (Vgl. auch od. III 4 und III 25.) Aber noch in anderer Richtung wirkt sich das wachsende Selbstbewußtsein des Dichters aus. Er fühlt sich in den Römeroden nicht schlechtweg als Dichter lesbischen Liedes, sondern als heiliger Künder der Römertugend, als Erzieher der Römerjugend, wie keiner vor ihm: *carmina non prius audita Musarum sacerdos virginibus puerisque canto* (od. III 1). Und später hält er sich als der ältere, anerkannte Dichter für berufen, die jüngere Dichtergeneration im Pisonenbrief seine Auffassung vom Dichten und seine Ratschläge zu lehren.

Wir fügen gleichsam als Korrelat zu der Entwicklung des Wertes, den Horaz sich selbst beimaß, einen kurzen Abriß der Stellung des Publikums zu Horaz hinzu. Horaz hat von Anfang an unter Neid und Mißgunst zu leiden. Das sagt hinsichtlich seiner Satirendichtung schon sat. I 10; ebenso sat. II 1. Sein erstes Satirenbuch wird ungünstig kritisiert; die einen finden es zu scharf im Spott, die anderen zu lässig in der Form. Eine kleine Schar hochstehender Männer, darunter Maecenas und Augustus, erkennt es an. Auch die Oden finden keine gute Aufnahme. Trotzig spricht der Dichter od. II 20, er werde nach seinem Tod sein *invidia maior*. Und od. III 30: *usque ego postera crescam laude recens*. Aus epp. I 19 erfahren wir Näheres über die Haltung des Publikums: Heimlich erkennt man die hohe Odenkunst Horazens an; elende Dichterlinge ahmen sie nach; aber durch Horazens stolz ablehnende Haltung gegenüber den Volksmassen und der Einrichtung der Rezitationen beleidigt, schweigt man in der öffentlichen Kritik sie tot. Erst spät wird dadurch, daß der Princeps ihn mit der Abfassung des Carmen saeculare betraut, auch im Volk, besonders in der Jugend, ihm Anerkennung zuteil. Man zeigt mit den Fingern auf ihn als den *Romanae fidicen lyrae* (od. IV 3). Horaz wagt es jetzt, aus freiem Antriebe im Namen des Vaterlandes zu reden (od. IV 5). Aber der Neid schwindet nicht

ganz. Epp. II 1, 89 spricht Horaz mit Bitterkeit davon, wie breite Schichten des Volkes vor lauter Begeisterung für die Alten sich um die zeitgenössische Literatur überhaupt nicht kümmern. Horaz ist allem Neid zum Trotz seinen eigenen Weg gegangen, in seinem Selbstvertrauen von Anfang bis Ende durch die Anerkennung Octavians und Maecens gestützt.

Hier halten wir es für angebracht, trotz aller genetischen Einstellung kurz auch das zusammenzufassen, was im dichterischen Schaffen des Horaz immer gleich geblieben ist.

Wie bei jedem Dichter, so war ebenso bei Horaz Erleben Grundlage der Dichtung, so sehr er auch nach der verstandesmäßigen Seite veranlagt war. Es handelt sich dabei nicht nur um den Zusammenhang zwischen Leben und Dichten, den wir oben darzustellen suchten, sondern vorzüglich in den Oden um eine weihevolle Stimmung, aus der heraus das Gedicht wächst. Das macht Od. III 25 besonders gut klar, „gleichsam ein Versuch, die Geburtswehen eines Gedichtes zu veranschaulichen" (Heinze). Unmittelbar spürt man die *μανία* des Dichters. Gilt dies Gedicht dem Dionysos, so denkt sich Horaz in anderen (z. B. od. III 4, 21) in der Gefolgschaft der Musen: *vester, Camenae, vester in arduos tollor Sabinos* ... Horaz dichtet nur, wenn er „Stimmung" dazu hat. Das weiß er auch selbst genau. So hängt sein Dichten z. B. viel vom Aufenthaltsort ab. Namentlich in den späteren Jahren mag er weniger in der Hauptstadt Rom dichten. Lieber von ihren Verpflichtungen, von ihrem Lärm (epp. II 2) hinaus in die Wälder, aufs Sabinum, nach Tibur, Praeneste oder Baiae. Die herrliche freie Natur ist also seiner dichterischen Stimmung am günstigsten.

Aber Dichten schließt für Horaz trotzdem den Begriff sorgsamster Arbeit in der Einzelgestaltung mit ein. Dessen ist er sich in klarer Selbsterkenntnis bewußt. Er vergleicht sich gegenüber Pindar, der wie ein mächtiger Bergstrom dahinrauscht, mit einer kleinen, fleißigen Biene. *Operosa parvus carmina fingo* (od. IV 2). Darin liegt aber auch sein Stolz gegenüber so vielen anderen römischen Schriftstellern; darin liegt auch die Abneigung gegen alle Vielschreiberei (sat. I 4, V. 9—21) begründet. Ferner paßt die Forderung dazu, durch eifriges Studium der griechischen Klassiker gleichsam im voraus den Boden fürs rechte Dichten zu bereiten. So tut es Horaz. — Aus seiner Frühzeit ein Bild: er hat sich aufs Sabinum Menander, Archilochos, Platon und Eupolis zum Studieren mitgenommen (sat. II 3, V. 1—16). Und aus seiner Spätzeit die Mahnung: *Vos exemplaria Graeca nocturna versate manu, versate diurna* (A. P. 269/270). Auf diese Weise geschult und gebildet, feilt Horaz sorgsam jedes Gedicht durch. Und dies nicht nur am Schluß vor der Ver-

öffentlichung (epod. 14), sondern gleich beim ersten Schaffen. Das gilt für Satiren wie für die Carmina. Der Dichter spricht selbst von dem Bemühen, immer in jenen z. B. den richtigen Ton zu finden (sat. I 10, V. 1—19) oder in diesen z. B. das richtige Wort zu wählen (epp. II 2, V. 106—128).

3.

Wir haben bisher drei Entwicklungslinien, wohl die wichtigsten[1]), ausführlich dargestellt. Darüber hinaus möchten wir gern, so gut wir können, auf Grund des gesamten Materials die „Struktur" von Horazens Persönlichkeit feststellen. Freilich wissen wir, der Versuch, einen Menschen von dem inneren zentralen Punkt seiner Persönlichkeit aus in all seinen seelischen Äußerungen zu „verstehen", ist kaum Schülern zuzutrauen. Allerhöchstens dann, wenn der Lehrer mit einem reichen Schatz an psychologischen Kategorien zu Hilfe kommt. Aber dann arbeitet der Schüler wenig selbständig, ganz abgesehen davon, daß er nicht das ganze Material beherrscht. Immerhin wird der Lehrer trotz dieser äußerst bedenklichen Unvollkommenheiten sich bemühen, seine Schüler von dem dürftigen Aneinanderreihen biographischer Einzelheiten hinweg zu der von diesen oftmals mehr geahnten und gefühlten als verstandesmäßig und selbständig erarbeiteten Erkenntnis zu führen, daß die einzelnen seelischen Kräfte in einer Persönlichkeit zu einem Ganzen gleichsam organisch zusammengeschlossen sind. Daraus ergibt sich aber als dringende Forderung, daß jener in eigener gewissenhafter Arbeit sich selbst bestrebe, die Persönlichkeit Horazens als Ganzes zu verstehen.

Wir stellen eine kurze Zusammenfassung ihrer äußeren und inneren Geschichte voran. — In Horazens Leben (65—8 v. Chr.) nehmen die Jahre 43/42 eine Ausnahmestellung ein. Da hat er als Glied im großen historischen Geschehen unmittelbar gehandelt: er kämpft mit im Heere des Brutus — und unmittelbar gelitten: er verlor sein väterliches Gut durch die Landverteilung an die Veteranen. Sonst floß immer — vorher in treuer Obhut unter dem Vater und nachher seit 38/37 in inniger Freundschaft mit Maecenas, der ihm die Mittel zu einem sorgenfreien Poetenleben gewährte — sein Leben ruhig, einfach, ohne aufregende Schicksalsschläge dahin. — In der inneren Entwicklung Horazens glauben wir zwei Linien als die wichtigsten herausheben zu müssen: Die eine führt vom Hohn der Epoden und dem Spott der Satiren, in deren zweites Buch das aggressive Element schon fast zurücktritt, zu der feinen, liebenswürdigen Ironie der Episteln. Die andere zeigt, wie er, ursprünglich ein

1) Wir haben verzichtet, die philosophische Entwicklung gesondert darzustellen, da sie aus jeder der drei Entwicklungslinien herausgelesen werden kann.

entschiedener Epikuräer, immer mehr zu einem stoisch-epikuräischen (und aristippischen) Eklektizismus kommt. Uns erscheint diese — die übliche — Formulierung noch zu oberflächlich. Horaz ist von Anfang an eine nachdenkliche Natur. Er erlebt eine erste Vertiefung hinsichtlich seiner Weltanschauung, als die Sorge um die innere Gesundung seines Volkes ihm gewisse Fragen mit einem gewaltigen moralischen und religiösen Gewicht beschwert, das ihm früher als dem lachenden, spottenden Satiriker fremd war. Und eine zweite noch im höheren Grad durchgreifende innere Hinwendung auf philosophische Lebensgestaltung ist im ersten Epistelbuch zugleich mit der Absage an Liebe und Liebesdichtung gegeben.

Nun das Strukturelle:

Horaz ist sich des Wertes der Persönlichkeit bewußt. Er findet sein inneres Leben interessant genug, um es zum Gegenstand der Dichtung zu machen. Kein Wunder, daß die Lyrik und die Sermonen, alles Ichpoesie, die ihm gemäßen Dichtungsarten sind. — Der Drang zur Selbstdarstellung ist im Unterbewußtsein mit einem starken Selbstgefühl verwurzelt, durch das die eigene Person auch ohne bewußten Willensakt in den Vordergrund geschoben wird, das sich aber offen in Verbindung mit der Freundschaft zu Maecenas und in dem Stolz über die eigene dichterische Leistung kundtut. — Diese Selbstdarstellung ist ferner der adäquate Ausdruck davon, wie Horaz an sich selbst arbeitet. Wie schon der Vater die Erziehung auf den persönlichen Wert eingestellt hat, indem er dem Sohn ohne Gedanken an spätere Karriere die beste Schulbildung zuteil werden läßt und in seiner Art ihn zu einem guten Menschen zu machen sucht, so müht sich Horaz, als er erwachsen ist, selbst um seine Vervollkommnung in der gleichen Richtung. Grundlage hierfür ist Selbsterkenntnis. Über sie verfügt er wie beim Dichten, so auch in der Lebensgestaltung. Er spricht sat. I 4 und I 6 von seiner *recta natura*, der allerdings einige leichte, verzeihliche Fehler anhafteten. Aber er hofft, daß eigener Entschluß auch darin noch manches bessern wird. Einen noch entschiedeneren Willen zur Selbsterziehung zeigt er in epp. I 1 und II 2, gleich als ob es um das Heil seiner Seele ginge. Noch ist er ein Strebender, manchmal in Widersprüchen befangen (epp. I 1; I 8), aber im ganzen sicher dastehend.

Wonach strebt Horaz? — Er hat bei allem stoischen Einschlag doch am meisten Neigung zu aristippischer Lebenshaltung. Und so ist sein Ideal — schon früher in Ansätzen vorhanden, im ersten Epistelbuch geradezu zum Programm erhoben — die Persönlichkeit, die unabhängig von Menschen und Dingen und Leidenschaften frei in sich ruht. Danach richtet er sein Verhältnis zu Maecenas, zu dem Kaiser ein; daraus erklärt

sich seine Stellung zu seinen Kollegen von der Poeterei und den Kritikern ebenso wie zur Plebs mit ihrem dichterischen und politischen Unverstand. Dazu kommt, daß er sich immerdar von den Grundlastern seiner Zeit, der *avaritia* und der *ambitio*, frei weiß. Freilich zu dem aristippischen Genießen kommt außer dem stoischen Einschlag die Bescheidenheit als spezifisch Horazisches hinzu. Denn er verzichtet im Gegensatz zu Aristipp auf Glücksgüter, die sich ihm mühelos boten (durch Maecenas od. III 16) und ist zufrieden mit seiner *aurea mediocritas*.

Mit dem Streben, ganz nach dem eigenen immanenten Gesetz seiner Persönlichkeit zu leben, hängt deren „organisches" Wachsen aufs engste zusammen. — Er übernimmt aus griechischer Philosophie nur das, was seiner Natur gemäß ist, und „verleibt es sich ein". Dazu steht seine Philosophie in unmittelbarer Beziehung zum Leben. Horaz ist ein scharfer Beobachter; aber er bearbeitet sogleich in seiner Art die Beobachtungen, sie liefern ihm ein reiches Anschauungsmaterial zu jenen Sätzen der Griechen. Damit ist aber umgekehrt auch eine starke Wirkung auf die eigene praktische Lebensgestaltung gegeben. — Eine Parallele zu Horazens philosophischem Studium bietet das der *exemplaria Graeca* hinsichtlich des Dichtens. Es ist kein lernmäßiges Übernehmen, sondern ein organisches Aufnehmen, ein Bildungsprozeß im höchsten Sinn des Wortes.

Wir verwenden mit Absicht als Metapher den Begriff des Organischen; denn einerseits weist er auf eine ausgeprägte Individualität hin, die kräftig genug ist, fremde Stoffe mühelos in sich zu verarbeiten, andererseits auf eine innere Erlebnisform, die Spranger (Lebensformen, Halle 1922, 3. Aufl., S. 166) als die typisch ästhetische kennzeichnet. Horaz ist nämlich, so viel auch von seiner „Philosophie" und seiner verstandesmäßigen Veranlagung gesprochen wird, kein Vertreter der theoretischen, sondern der ästhetischen Lebensform.[1]) Epp. 1 liefert den besten Beweis: Horaz möchte sein ganzes Leben durchaus philosophisch gestalten. Das aber heißt: Er möchte sein Leben zu einem organisch geschlossenen, in sich bündigen[2]) Kunstwerk machen. Dagegen würde der theoretisch veranlagte Mensch auf ein philosophisches Gedankensystem zustreben. Horaz übernimmt keines; weil keins vollkommen organisch zu seiner Persönlichkeit paßt, ist er Eklektiker. Noch viel weniger schafft er

1) Der Ausdruck „ästhetische Lebensform" bezieht sich auf die Form des inneren Erlebens und hat zunächst mit der (ästhetischen) Objektivation eben dieses Erlebens in einem Kunstwerk nichts zu tun.

2) Wir übernehmen den Begriff aus Freyer, Th. d. objekt. Geistes. Leipzig 1923. S. 71.

selbst eines; dazu ist er eben zu wenig theoretisch. Bezeichnenderweise glaubt er nicht, daß ein Mensch ganz und gar vollkommen sein könne (epp. I 6, V. 15—16), andererseits sieht er die Lebenseinstellung, die ihm bis in die 40er Jahre eigen war, auch dann noch, wo er ganz streng philosophisch eingestellt ist, als eine an, die jenem Alter geziemte, und verdammt sie nicht (*nec lusisse pudet* epp. I 14, 36; vgl. epp. II 2).

Wir können Horaz als ästhetischen Typ noch näher charakterisieren: Die starke Assimilation der äußeren Eindrücke an das eigene Wesen, dies spezifisch Organische nach unserer Ausdrucksweise bzw. spezifisch Ästhetische nach der Sprangerschen Ableitung, vollzieht sich nicht bei ihm in leidenschaftlichem Ringen, auch nicht unterbewußt-gefühlsmäßig, sondern in weitgehender Unterstützung durch einen klaren, scharfen Verstand.

Horaz ist, um die formalen Kräfte seines Wesens mit einem Schlag zu nennen, eine fein angelegte Verstandesnatur. Darin liegt ein Vorherrschen der Reflexion und damit viel Klarheit, Fähigkeit der Selbstbeherrschung, aber auch ein Zurücktreten großer, tiefer Leidenschaften. Dies gilt für alle seine Lebensäußerungen. Also auch für sein Dichten, und zwar nicht nur um seiner Gedankenlyrik willen. In fast allen Oden wirkt der Verstand zugleich nach der guten Seite: er schafft die wunderbare Durchsichtigkeit und Klarheit — wie nach der schlechten: von ihm rührt, um Goethes Urteil hier einzuflechten, die „furchtbare Realität" her, die der Poesie nur schaden kann. Die Sermonen vollends sind ihrer ganzen Eigenart nach auf diese Veranlagung Horazens zugeschnitten. Wie er ferner im Leben mit bescheidenen Mitteln, mit der *paupertas*, aus der er einen Quell des Glücks macht, zufrieden ist, das leidenschaftliche Streben nach größerem Besitz aber entschieden ablehnt, so hält er sich in seiner Dichtkunst von dem durchgängig gesteigerten Pathos des Epikers wie der sich verzehrenden, sentimentalen Schwärmerei des Elegikers fern und gestaltet die nach seiner Meinung schlichteren Dichtungsformen der Lyrik (*modi parvi* od. III 3, 72) und der Sermonen (*musa pedestris* sat. II 6, 17) mit höchster Kunst aus. — Bezeichnend ist die Stellung zur Liebe. Er empfindet sie nicht als eine Macht, die in metaphysische Wesenstiefen hinabreicht; ihre Leidenschaft erscheint ihm wie eine Krankheit, der man nicht ausweichen kann, aber aus der man bald genesen möchte. — Und schließlich seine Religiosität, und zwar in den reiferen Jahren. Sie entbehrt, hierin echt römisch, der letzten leidenschaftlichen Glut, mit welcher der Mensch an seinem Gott hängt; sie ist stark philosophisch geläutert, d. h. intellektualisiert.

Horaz ist eine fein angelegte Verstandesnatur. Darin liegt aber auch, daß er statt tiefer, starker Leidenschaften über ein feines Empfinden

verfügt, das von dem sehr ausgebildeten Verstand immer in die rechte Form gebracht und damit wunderbar kultiviert wird. Stets wählt Horaz in seinen Gedichten das rechte, passende Wort und in seinem Verkehr mit anderen Menschen den richtigen Ton. Eleganz, Urbanität, Takt, auch „Anmut und Grazie" (wie es Herder ausdrückt) kennzeichnen so Horazens Dichten wie Leben am besten. Durch diese formalen Vorzüge ist er ein Meister in der Freundschaft (nicht nur dem Maecenas gegenüber) und ein Meister im Lebensgenuß geworden.

Alles, was wir bisher gesagt haben, bezieht sich auf eine durch und durch individuelle Lebenshaltung. Damit umfassen wir aber den ganzen Horaz noch nicht. Jetzt kommt vielmehr der Punkt, durch den seine Struktur erst ihre eigenartige, fast einzigartige Stellung in aller Persönlichkeitsforschung einnimmt: nämlich der ungewohnt starke Einschlag der sozialen Lebensform innerhalb der ästhetischen, die Vermischung von griechischer Feingeistigkeit und römischen Staatsdenken, die Verquickung jenes höchstindividuellen Glück- und Freiheitsstrebens mit einem ernsten nationalen Empfinden. Wie stark letzteres ist, läßt sich am besten aus zwei Tatsachen erkennen. 1. Es vertieft stark die Weltanschauung in religiöser und ethischer Beziehung. 2. Es entfaltet schwerwiegende pädagogische Tendenzen, wie sie bei dem reinen ästhetischen Typ nie zu finden sind. — Es erscheint bei dem ausgeprägten Individualismus des Horaz noch auffälliger, wenn man folgendes bedenkt: 1. Horaz ist kein Stadtrömer, keiner aus altem Geschlecht mit größter historischer Tradition; er stammt als Sohn eines Freigelassenen aus einem kleinen Landstädtchen in Apulien. Und dennoch ist er in die großartige Staatsgesinnung der Römer hineingewachsen, obwohl in vielerlei Hinsicht dem typischen Römer (= dem Altrömer) so unähnlich wie nur möglich. 2. Diese Staatsgesinnung ist nun aber in den wirren Zeiten der Revolution fast verloren gegangen; dennoch geht von Roms Geschichte eine staatserzieherische Wirkung aus, stark genug, die lebendigen Geister im Volk zu fesseln.

So würden wir denn zusammenfassend mit einer „nackten" Formel sagen können: Das Wesen Horazens liegt in der ästhetischen Lebensform, die sich mit einem merkwürdigen sozialen Einschlag verbindet.

VI.

1.

Unsere bisher mehr theoretische Erörterung bedarf dringend einer Ergänzung durch klare, praktische Vorschläge. An den Anfang stellen wir die bedauerliche Tatsache, daß das Auswahlprinzip im altsprachlichen

Unterricht immer mehr in den letzten Jahrzehnten zum Schicksal geworden ist. Man kann heute beim besten Willen nicht alles, was Horaz geschrieben hat, in der Schule lesen lassen. Es kostet zu viel Zeit: der Stoff ist teilweise zu schwierig, teilweise zu abgelegen, und damit von geringem pädagogischem Wert. Manches ist auch schon wegen des sexuellen Inhaltes von vornherein ungeeignet. Eine Auswahl ist jedoch für uns um so eher nötig, als wir den Satz vertreten: lieber weniges gründlich behandeln als vieles flüchtig! So bleibt nur die Frage übrig, wie wir den Verlust, der für die Erkenntnis des Ganzen auf diese Weise zu entstehen droht, am besten begegnen. — Wahrlich eine wichtige Frage für den, der da wünscht, seine Schüler möchten Horaz in der Totalität seines Wesens zu erfassen versuchen.

Außer der Möglichkeit, die wir uns trotz jenes eben erwähnten Grundsatzes gern, freilich eben nur als Ausnahme, offen lassen möchten, daß nämlich auch einmal einige lateinische Gedichte in flottem Tempo ohne tiefgründiges Forschen gelesen werden, gibt es folgende Arten von abgekürztem Verfahren, die Schüler schnell an das Wesentliche aus den Gedichten, die nicht in der Klasse gründlich behandelt werden, heranzuführen. — 1. Einzelne besonders geeignete Schüler erhalten die Präparation von Gedichten im Urtext als private Hausarbeit zugewiesen. Sie übersetzen dann diese schnell oder referieren über sie in der Klasse. Das ist nach unserer Meinung das Beste. — 2. Der Lehrer übersetzt selbst dieses oder jenes Gedicht, was Oskar Jäger noch angelegentlichst S. 163/64 empfiehlt, oder, was wir schon für besser halten, er wählt entweder den Grundgedanken oder einige bezeichnende Züge zu einem kurzen möglichst wirkungsvoll gestalteten Bericht aus. — 3. Der Lehrer legt im Unterricht kleine, aus dem oder jenem Zusammenhang herausgerissene, aber in irgendeiner Weise wichtige Abschnitte und Abschnittchen vor. Aber da taucht sogleich als Warnung unsere Kritik auf, die wir in unserer historischen Grundlegung S. 13/4 aussprachen: Nur ja keine „Pröbchenliteratur"! Der Weg zur Biographie, wie wir sie fassen, geht am besten über Gedichteinheiten (darüber ausführlich später). Dazu darf, eben durch die Zwangslage eines eklektischen altsprachlichen Unterrichts begründet, ein geringes Maß von Einzelstellen als Zutat kommen. Zum Beispiel würden wir zur Auswahl vorschlagen: sat. I 5, V. 97—104; sat. I 10, V. 1—35; sat. II 3, V. 1—16; od. II 18, V. 15—18; od. IV 2, V. 27—32; epp. II 1, V. 108—119; epp. II 1, V. 156—160; R. P. 269—270. Nicht aber soll es umgekehrt sein, daß die Einzelstellen überwiegen und nur selten ein Gedicht als Ganzes gelesen wird. — 4. Die gedruckte Übersetzung mag der allerletzte Notbehelf sein. Denn es ist zu leicht die Gefahr da, daß die Schüler, aller mühevollen Arbeit

an der Originalsprache müde, sich die Meinung angewöhnen, die deutsche Übersetzung genüge doch auch. Allenfalls mag der Lehrer aus ihr, wenn sie gut ist, ab und zu (aber ja nicht häufig!) ein Gedicht, dessen lateinischen Text er nicht behandeln will, vorlesen. Dem Schüler aber möchten wir sie nicht in die Hand geben, wie es Dresdner S. 24—25 empfiehlt und die Preußischen Richtlinien S. 104 vorschlagen.[1]) Unter Benutzung aller dieser vier Wege, am meisten des zweiten und ersten, am wenigsten des vierten, kann eine Fülle von Material zu dem, was speziell im Unterricht behandelt wird, auf schnelle Art in der nötigen Konzentrierung hinzugefügt werden. Man kann fast sagen, der Schüler übersehe nunmehr, wenn auch in unvollkommener Weise, annähernd den gesamten Stoff der Horazischen Werke.

Damit taucht sogleich ein neues Problem auf, das früheren Generationen überaus wichtig erschien und in dessen Lösung, wie unsere Kritik an Weißenfels und Oskar Jäger S. 1/2 schon vermuten läßt, die Gegensätze aufeinanderprallen. Ist es denn ratsam, dem jungen Menschen alle Seiten von Horazens Natur und von der Kultur seiner Zeit zu zeigen? Es handelt sich hierbei besonders um seine Einstellung in Sachen der Erotik. — Unsere Meinung ist kurz die: Natürlich wollen wir, daß die Jugend den echten, den „historischen" Horaz kennen lerne statt eines *ad usum Delphini* sorgsam zurechtgestutzten. Aber pädagogische Vorsicht muß sich hier mit dem Trieb zu geschichtlicher Wahrheit verbinden. Das ist ganz gut möglich. Es wird nicht gelogen; andererseits braucht dem Schüler nur das geboten zu werden, was für Horazens Persönlichkeit unbedingt bezeichnend ist. Einiges erfährt der Schüler direkt aus seiner Lektüre. Das gibt den wenigsten Anstoß. Anderes erfährt er vom Lehrer. Das aber ist geschickt formuliert und stark verkürzt. Obszönitäten, wie wir sie — übrigens selten — in Satiren und Epoden finden, fallen von vornherein weg, da sie nicht Ausdruck horazischer Gesinnung sind. Ebenso ausführliche Erörterungen über die Lage der *puellae publicae* in Rom. Der Lehrer wird aus sat. I 2 kurz mit ein, zwei Sätzen des Dichters Stellung zur Frage des Ehebruchs kennzeichnen; er wird sonst von den „Geliebten", auch wenn sie in Wirklichkeit nicht Tyndaris oder Phryne oder sonstwie hießen, reden. Gedichte mit durchweg päderastischer Tendenz meidet man; ist aber nur an einer einzelnen kurzen Stelle im Gedicht von Knabenliebe die

1) Dies betrifft aber nur die deutsche Übersetzung des lateinischen Werks, welches gerade in der Schule behandelt wird. Ziehen wir andere Werke in den Horazunterricht mit hinein, so würden auch wir unter Umständen, z. B. bei Suetons Augustus oder Juvenals 3. Satire (wenn diese von den anderen getrennt herausgegeben wäre) uns mit der Übersetzung begnügen.

Rede, braucht man aus diesem Grunde es noch nicht zu verdammen. (Z. B. od. I 32, vgl. Schonak). So erfährt der Schüler doch etwas von dieser merkwürdigen, aber wichtigen Erscheinung im antiken Leben. In all diesen Dingen kann der Lehrer, sofern nur ein Vertrauensverhältnis zwischen ihm und der Klasse besteht, weiter gehen, als es früheren Zeiten gut schien, freilich unter folgenden Bedingungen: Er spricht darüber in aller Kürze, in ruhigem Ton, der keine Erregung und keinen Kitzel zuläßt; er spricht, als ob der Gegenstand nichts Besonderes wäre, allerhöchstens mit einem heimlichen, warnenden Unterton.

Wir sehen uns zu schwerwiegenden Forderungen geführt, wenn wir uns überlegen, wie wir am besten und wirkungsvollsten unsere bisherigen theoretischen Erörterungen in die Praxis umsetzen wollen.

1. Man hat früher allgemein mit den Oden begonnen. Ich möchte statt dessen sat. I 9; I 6; II 6 vorschlagen. Ich erwarte den Einwand, die Oden seien doch leichter. Das stimmt aber nur in gewissem Umfange. Sie sind gewiss kleine und darum leichter faßliche „Einheiten"; sonst aber bieten sie sprachlich ebenso viele Schwierigkeiten wie die Sermonen. Diese rücke ich aus folgenden Gründen an erste Stelle: die lyrische Dichtung ist mit ihrer formalen Strenge, überhaupt in ihrer ganzen horazischen Eigenart einer frischen Jugend, die an moderne Lyrik gewöhnt ist, wer weiß wie fremd, so daß ein persönliches Interesse an den Menschen Horaz nur schwer und erst nach langer Zeit geweckt werden kann. Anders steht es mit den Sermonen. Da erfreut von Anfang an der persönliche Ton. Der Dichter spricht von sich. Damit verbindet sich ein zweiter Grund: Beginnt man mit den Oden, so muß der Lehrer notgedrungen erst eine biographische Einführung geben (vgl. O. Jäger S. 157; Schonak S. 65ff.). Indem wir auf diese in ihrer üblichen Art verzichten, hoffen wir, eine viel größere pädagogische Wirkung dadurch zu erzielen, daß wir frisch und fröhlich auch einmal ohne Einleitung jene drei Satiren lesen lassen, um aus ihnen das nötige Material uns selbst zusammenzustellen. — Immerhin sind bei einem solchen „Beginnen" zwei Mahnungen wohl am Platze: Der Lehrer teile die Satiren, die ja verhältnismäßig groß sind, zweckmäßig in kleinere Abschnitte, die der Stimmung bzw. dem Inhalt nach zusammengehören, und mache sie dadurch dem Schüler, dem zunächst es schwer fällt, das Ganze zu überschauen, leichter verständlich. Der Lehrer ziehe prinzipiell nur die allernötigsten von den historischen Beziehungen, an denen die Sermonen gewiß reicher sind als die Lieder, im Unterricht heran, um diesen nicht zu überlasten. — Übrigens möchten wir den Grundsatz, so anzufangen, daß die Jugend möglichst sogleich für den Dichter eingenommen ist, auch innerhalb der Dichtungsart durchführen. Deshalb das Schelmenstück sat. I 9 an erste

Stelle statt der ziemlich unpersönlich gehaltenen moralischen Erörterung in sat. I 1! Und entsprechend in den Oden lieber ein Lied „des Meisters, wie man minnt und zecht" (Scheffel) voran statt des klassisch-ruhigen, durchaus vornehmen Widmungsgedichtes.

2. Man hat früher die Horazischen Werke gesondert gelesen: also erst nur Oden (meist die Bücher 1—3), dann nur Satiren, nur Episteln, schließlich wiederum nur Oden (meist Buch 4). Der didaktische Vorteil ist ohne weiteres klar: der Schüler liest sich so in die einzelne Dichtungsart gründlich ein. Wir möchten trotzdem davon abweichen, ja, wir müssen es sogar, sofern wir jene Entwicklungslinien klar aufdecken wollen. Dennoch halten wir uns bei diesem neuen Prinzip von aller Übertreibung fern. Wir wissen, zu jeder Dichtungsart gehört ein gewisses Maß von „Einlesen". Deshalb ist es gut, eine Reihe von Gedichten derselben Dichtungsart hintereinander, statt alle durcheinander zu lesen. Also z. B. ruhig erst drei, ja fünf Satiren drannehmen und dann erst zu den Oden übergehen. Aber wir möchten gern die Möglichkeit uns wahren, im späteren Verlauf der Lektüre z. B. inmitten lauter Oden auch einmal eine Stelle aus den Satiren zu behandeln (z. B. od. I 34 im Vergleich mit sat. I 5, V. 97—104) oder z. B., nachdem man die Gedichte an Maecenas aus Satiren, Oden, Episteln gelesen hat, wiederum zu Oden und dann zu den Briefen zurückzukehren, um Horazens politische Stellung zu untersuchen.

3. Damit verbindet sich von selbst die dritte Forderung. Man hat früher die Horazlektüre auf die zwei Primenjahre verteilt und hat sich über die Grundsätze für diese Verteilung viel Gedanken gemacht (vgl. die Übersicht bei Schonak S. 9ff.). Unser Leitbild, das entschieden auf gründliche Erforschung des einen Menschen Horaz eingestellt ist, verliert all seine tiefere Bedeutung, wenn durch ministerielle Verordnung der Horazunterricht auf zwei Jahre verteilt wird und d. h. in den meisten Fällen auf zwei Lateinlehrer, die nach menschlichem Erwarten kaum ein ganz gleiches Horazbild in sich tragen. Wir aber sehen vielmehr bei Konzentration der Horazlektüre in einer Klasse — entweder der Unterprima oder der Oberprima — den einzig möglichen Gewinn. Aber reicht denn dann die Zeit dazu aus? — Ja, sie reicht, wenn man es nur wagt, entschlossen in sämtlichen Lateinstunden ausschließlich den einen Schriftsteller in den Mittelpunkt zu stellen. Ich fühle mich in dieser Einstellung durch die Preußischen Richtlinien gestärkt; ja ich empfinde es geradezu wie eine Befreiung, daß von einer offiziellen Seite aus gegen die gänzlich unrentable Scheidung der Lateinstunden in Prosa- und Dichterlektüre Front gemacht wird (S. 101).

Ich habe dieses Leitbild für den Horazunterricht mit seinen praktischen

Folgerungen selbständig für mich entwickelt, und dennoch freue ich mich, nachträglich in der immerhin umfangreichen Literatur über altsprachlichen Unterricht eine sehr ähnliche, wenn nicht gar die gleiche Grundhaltung in einigen wenigen Sätzen eines anerkannt tüchtigen Schulmannes, des Danziger Provinzialschulrates Gaede, zu finden. Ich zitiere wörtlich: „Ich habe es in den letzten Jahren praktisch gefunden, des Dichters Leben, seine ganze anziehende Persönlichkeit, seine Entwicklung aus seinen Werken vor den Schülern erstehen zu lassen, sein Verhältnis zu seinem Vater, seiner Jugendzeit, sein Verhältnis zu Maecenas, wie es ward und manche Fährlichkeiten und Krisen überdauerte, sein Verhältnis zum römischen Staat und dessen Lenker in seinen einzelnen Phasen und seine philosophische Entwicklung, und habe mir die einschlägigen Stellen aus Satiren und Episteln, Epoden und Oden zusammengesucht. Satiren und Episteln habe ich vor den Oden bevorzugt, weil ich in ihnen das Beste sehe, was der Dichter uns hinterlassen hat." (S. 74).

2.

Ich bringe jetzt bei einer Konzentration der Horazlektüre in Unterprima eine kurze Übersicht über die Reihenfolge der Gedichte. Ich stelle damit für mich selbst kein bindendes Gesetz auf, als ob jedes Gedicht, das ich nenne, unbedingt jedesmal in der Klasse gelesen oder notwendigerweise in dem oder jenem Zusammenhange gebracht werden müsse. Ich möchte nur zeigen, wie ich die bunte Mannigfaltigkeit von sich kreuzenden Verbindungslinien halbwegs für die Praxis zurechtdenke. Dabei kann es gar nicht ohne Kompromisse abgehen.

Vor allem die Gedichte, die wir in unserer Darstellung S. 20 ff. genannt haben, sind, wenn es irgendwie der Stand der Klasse und die Zahl der Stunden zulassen, kennen zu lernen: die meisten durch eigene, sehr viele sogar durch gründlichste eigene Lektüre des Schülers, manche auch durch eine von den oben beschriebenen Arten des abgekürzten Verfahrens. Aber nun muß zur Ergänzung noch einiges hinzukommen, was für die innere Entwicklung Horazens nicht bedeutsam, wohl aber für sein Wesen noch bezeichnend genug ist. Das sind vor allem die erotischen und sympotischen Gedichte und die Lieder vom Sabinum. Dazu kommen noch Gedichte, die für Erkenntnis des literarischen Genos als solchen wichtig sind, und irgendwelche Stellen, an denen sich wichtige kulturgeschichtliche Exkurse anknüpfen lassen (darüber später). — Im ganzen gilt aber für uns die Abfolge unserer theoretischen Zusammenstellung: erst die Beziehung Maecenas-Horaz, dann Horazens politische und schließlich seine dichterische Entwicklung. Dabei müssen aber für die Praxis drei Zugeständnisse gemacht werden: 1. Jene Reihenfolge muß an geeig-

neten Stellen durch Einschub der eben erwähnten, früher von uns nicht berücksichtigten Gedichte unterbrochen werden können. 2. Wiederholung desselben Gedichtes in verschiedenen Zusammenhängen wird häufig erforderlich und, wiewohl bisher arg verschmäht, hinreichend nützlich und wertvoll sein, die Zeit, die sie kostet, aufzuwiegen. 3. Manche Gedichte müssen entgegen unseren theoretischen Ausführungen umgestellt werden. Bedingung dabei ist, daß diese Umstellungen sich nicht allzu weit ausdehnen, andererseits, daß der Schaden, der durch sie entstehen konnte, durch um so schärfere gedankliche Rekonstruktion des Entwicklungsganges wieder wett gemacht wird.

Zu dem letzten gleich ein Beispiel: Statt bei der Erforschung des ersten Maecenatentums der Geschichte mit der Reihenfolge anzufangen, der wir oben S. 20ff. folgten: epp. II 2; sat. I 6; I 9; II 6, schlagen wir vor: sat. I 9; I 6; II 6; epp. II 2 (aber zunächst nur V. 41—52). Damit hätten wir zunächst eine Einführung in Horazens Leben gewonnen. Die Satirendichtung nimmt also zu Beginn den Hauptteil ein. Sat. I 1 läßt sich leicht anschließen. — Nun kommt epod. I, freilich in ihrer knappen Ausdrucksweise ziemlich schwer, so daß man evtl. daran denken könnte, sie vorderhand zurückzustellen.

Nach den Satiren die Oden. Der Übergang ist schwer genug. Nicht lange und feierliche, sondern kurze und anmutige Lieder müssen an den Anfang gestellt werden. Von den an Maecenas gerichteten sind die wenigstens dazu geeignet. Und doch trifft es sich gut, daß wir hier einerseits nicht allzu weit von unserer Darstellung jener Freundschaft abzuirren brauchen, andererseits Gelegenheit haben, einige von uns früher nicht genannte Gedichte einzuschieben: wir wählen Oden aus, die mit dem Sabinum im Zusammenhang stehen. Od. III 18 beschreibt Horaz ein ländliches Fest seines Gaues, od. III 13 verherrlicht er die Quelle Bandusia, mit od. III 22 weiht er eine hoch über seinem Landhaus ragende Pinie der Diana, mit od. I 17 — trotz einiger Bedenklichkeiten vielleicht doch in der Schule lesbar — lädt er die Geliebte in sein reizendes Idyll ein. Und was passiert nicht alles auf dem Sabinum! Einmal kam ein Wolf und — fraß ihn nicht; ein anderes Mal hätte ein herabstürzender Baum ihn beinahe erschlagen! Und wie scherzhaft hat er dann später darüber gedichtet (od. I 22; II 13)! — Vor die Sabinum-Lieder möchten wir allerdings gern ein Lied stellen, das für den heiteren Horaz mit seiner Mahnung zu fröhlichem Lebensgenuß recht charakteristisch ist: od. I 9 empfiehlt sich am meisten, ohne doch irgendwie einen Gegensatz zu jenen allzu deutlich empfinden zu lassen. Die Oden vom Sabinum passen gut nach dem Dankgedicht sat. II 6 und leiten unwillkürlich wieder zu Maecenas zurück. Od. I 20: der Freund kommt un-

verhofft aufs Sabinum zu Besuch. Oder od. III 8. Diese beiden letzten Gedichte stehen im Zusammenhang mit der sehr wichtigen, innig-ernsten od. II 17. Und daran kann man die übrigen Maecenas-Oden anschließen: od. III 29; III 16; II 12; I 1.

Schließlich die Episteln! Hier tut es gut, den Briefcharakter, aus dem diese Dichtungsform hervorgegangen ist, am Anfang zu betonen. Die kleinen, feinen Billets I 4; I 8; I 9 sind in dieser Hinsicht besonders geeignet zum Einlesen. Damit ist die Abweichung in der Darstellung der einen Entwicklungslinie, der wir folgten, wohl gerechtfertigt. Dann erst kommen die für die Maecenas-Freundschaft sehr wichtigen, aber auch sehr schweren epp. I 7; I 17; I 1.

Nachdem sich der Schüler so an die verschiedenen Dichtungsarten gewöhnt hat, kann man ihm zumuten, hinsichtlich der politischen und der dichterischen Entwicklung Horazens ohne methodisch vorbereitenden Übergang Satiren, Oden und Episteln durcheinander zu lesen. Tatsächlich liegt freilich die Sache dabei noch günstiger: Erstens werden ja doch in der Hauptsache Oden gelesen. Zweitens werden diese meist in Zusammenhang gelesen, nachdem man naturgemäß in der jeweiligen Entwicklungsreihe möglichst die Satiren voran- und die Episteln nachgestellt hat. — An Besonderheiten erwähnen wir nur, daß in der Erforschung von Horazens politischer Stellung am ehesten die Römeroden ihren Platz finden und in der von seiner dichterischen Entwicklung einige schöne erotische und sympotische Lieder wie od. I 23; III 9; I 38; I 19 und 30; III 26; I 4 am besten eingeschoben werden, und zwar entweder in Verbindung mit od. I 6, wo Horaz sich als Dichter von Wein und Liebe vorstellt, oder kurz vor der Absage an die Lyrik in den Episteln. Epp. II 2 (wiewohl 215 Verse lang!) eignet sich gut mit seiner Fülle an Zügen, die für Horaz bezeichnend sind, zum Abschluß der gesamten Horazlektüre. Dagegen möchten wir nicht das Carmen Saeculare und die Ars Poetica im Unterricht gründlich behandeln.

3.

Ich habe bisher ohne eine Begründung die Unterprima als die Klasse angesetzt, in der Horaz behandelt werden sollte. Das liegt nahe, da man gern für die höchste Klasse des Gymnasiums sich Tacitus aufheben möchte. Aber unbedingt nötig ist es nicht. Wir schließen daher jetzt einen Vorschlag für die Horazlektüre in Oberprima an.

Wir gehen von dem recht schmerzlichen Gedanken aus, daß heutzutage in den seltensten Fällen ein antikes Werk so, wie es von seinem Verfasser abgeschlossen ist, als Ganzes gelesen wird. Für die lateinische

Literatur trifft das gerade auf eine Rede Ciceros zu.[1]) Selbst bei Horaz wird keine der Dichtungsarten, ja nicht einmal ein Buch aus ihnen, vollständig gelesen, wenn wir uns nach dem vorhergehenden Plan richten. — Und doch bietet sich gerade hier eine gute Gelegenheit. Das Epistelbuch, das Horaz im Jahre 20 herausgab, nimmt, als Ganzes genommen, innerhalb der antiken Literatur eine einzigartige Stellung ein. Vor allem Heinze hat in seinem Kommentar wie in seinen Vorlesungen klar zum Ausdruck gebracht: Dies Buch ist „ein großes Selbstbekenntnis, in fast systematischer Selbständigkeit so bewußt und überlegt gegeben, wie das in keiner lyrischen oder anderen poetischen Gattung geschehen war" (Heinze). Wenn wir nun epp. 1 entschlossen in den Mittelpunkt der lateinischen Lektüre in Oberprima stellten, so würden wir der weitverbreiteten Ansicht entsprechen, daß dies Horazens reifstes Werk sei. Ferner würden wir damit vielen (z. B. Gaede S. 74; Schuster S. 110 u. a.) entgegenkommen, die gegenüber der früheren einseitigen, z. B. von Weißenfels (Horaz S. 18) und Schonak S. 12/13 und 85 proklamierten Bevorzugung der Oden sich besonders energisch für die Lektüre der Sermonen einsetzen. Und dabei könnten wir uns noch auf das kräftige Urteil von Wilamowitz (Sappho und Simon., Berlin 1913, S. 315) berufen: „Die Episteln werden uns die drei Odenbücher mehr als aufwiegen." Schließlich wollen wir einen Vorzug nicht vergessen, der freilich durch didaktische Schwierigkeiten teuer genug erkauft wird: epp. I ist für Schüler sehr schwer, aber es ist dennoch am besten für eine Schulung in sprachlicher Interpretation geeignet. In den seltensten Fällen genügt der bloße Wortsinn; immer muß man tief nach dem schürfen, was hinter den Worten liegt.

So ist es leicht einzusehen, daß diese Lektüre ungeheuerlich viel Zeit und Mühe kostet und daß darum die übrigen von uns vorhin vorgeschlagenen Gedichte bis auf wenige Ausnahmen zurückgedrängt werden müssen, so daß wir auf diese Weise nur dürftig einige Punkte in der Entwicklung Horazens herausarbeiten können. Dabei müßte der Lehrer außerdem noch viel von sich aus dazu geben. Dennoch glauben wir, daß dieser Vorschlag, der so gänzlich aus dem Rahmen des theoretischen Aufbaus in unserer Arbeit herausfällt, als gleichwertig neben den früheren gestellt werden könne. Aus drei Gründen: 1. Es wird ein Dichtwerk als Ganzes geboten. 2. Dieses ist dabei von hervorragender (literar-) historischer Bedeutung. 3. Statt gründlicher Erarbeitung von Entwicklungslinien stellen wir den Gedanken in den Mittelpunkt: Horaz zeigt sich in epp. 1 nicht als fertiger, geschweige denn vollkommener,

1) Von der Germania des Tacitus wird ja doch meist die zweite Hälfte weggelassen!

sondern als ein strebender Mensch. — Vor die vollständige Lektüre von epp. 1 würden wir als Auswahl aus den übrigen Dichtungsarten und gleichzeitig als wichtigstes Material für die Erforschung von Horazens Persönlichkeit folgende Gedichte voranstellen: drei Satiren, sat. I 9; I 6; II 6; eine Epode (entweder 16 oder 7) und zehn Oden (hinsichtlich der Freundschaft Horaz-Maecen etwa od. I 1; II 17; hinsichtlich der politischen Entwicklung od. I 14; I 34; III 2; III 6; hinsichtlich der dichterischen od. III 30; IV 3; an erotischen und sympotischen Liedern III 9; I 33 oder I 22).

VII.

Wir haben bisher das Ziel unserer Arbeit, Kenntnis vom Menschen Horaz, mit voller Absicht einseitig in den Mittelpunkt gestellt; denn wir wollten die Fülle an Gedanken und Beziehungen, die sich durch den Versuch einer Zusammenstellung von Entwicklungslinien ergaben, wie die praktische Durchführbarkeit beweisen, ehe wir uns mit einem der schwersten Einwände abgeben. Man könnte uns nämlich vorwerfen, wir übten die Funktion historischen Verstehens ausgerechnet an den Werken eines Dichters. Liegt darin nicht Verkennung aller poetischen Werte, Herabwürdigung aller Poesie? — Wir sichern uns zunächst vor Mißverständnissen durch zwei Sätze: Wir lesen ja Horazische Gedichte nicht nur als Geschichtsquelle im gewöhnlichen Sinn wie etwa z. B. einen Friedensvertrag vergangener Zeiten; wir versuchen uns doch — und das ist uns die Hauptsache — wohl in der höchsten und schwersten, in aller Geisteswissenschaft unentbehrlichen Aufgabe historischen Forschens: wir wollen einen Menschen der Vergangenheit „verstehen". Und dann ein zweites. Wir wollen ja gar nicht an den künstlerischen Werten, die in der poetischen Gestaltung liegen, blind vorübergehen; das nächste Kapitel soll ihnen gewidmet sein. Aber wir wollen auch nicht übertreiben: Mag dem Horaz einiges dichterisch gelungen sein, was höchste Bewunderung weckt, wir möchten nicht heutiger Jugend Horazische Poesie gleichsam als Ur- und Abbild aller Poesie hinstellen, wie das vor Jahren in streng humanistischen Schulen noch vorgekommen sein mag. Es erscheint uns für die Gegenwart bedeutsamer, den Menschen Horaz kennen zu lernen als den Dichter Horaz schlechthin zu loben.

Bei der Wichtigkeit, historisches „Verstehen" zu üben, fassen wir das Ziel unserer Arbeit, wie wir es oben darlegten, nicht als das einzige, was pädagogisch wichtig ist; wir möchten ebenso den Weg hoch bewerten, der den Schüler dahin führt. Daher halten wir es auch für nötig, daß er, statt unbewußt unter Leitung des Lehrers jenem Ziele zuzutappen, an

besonders auffälligen Beispielen — also keineswegs häufig, geschweige denn immer — einige methodische Grundsätze, die sich auf das histosische Erkennen von Menschen beziehen, demonstriert bekomme. Da würde es sich z. B. um eine Scheidung der verschiedenen Schichten des Verständnisses handeln. Zunächst gilt es, den objektiven Sinngehalt eines Gedichtes festzustellen. Unterste Stufe ist das Wortverständnis. Dann aber kommt als höhere Stufe die Frage nach Stimmung und Ton. Dasselbe Gedicht, das eben noch in der logischen Abfolge seiner Gedanken klar vor einem dalag, erscheint auf einmal wie neu durch die Wärme der Empfindung. Diese kann aufs Ganze gehen: Was liegt doch in Epode 16 für Leidenschaft und Sorge drin! Oder welch launische Ironie in der Icciusode (I 29)! Bald wichtiger ist's noch, die Schattierungen der Stimmung innerhalb desselben Gedichts zu erkennen. In od. I 37 ein fröhlicher Aufruf zum Siegesfest, dann Ausbruch der Wut über Kleopatras Hochmut, zuletzt ehrliche Bewunderung ihres heroischen Endes.

Schließlich schlechtweg psychologische Deutung. Der Dichter dankt sat. II 6 dem Maecenas nicht unmittelbar für das Sabinum. Er dankt den Göttern und preist sein Glück, welch eine Feinheit des Empfindens liegt in solchem Dank, der nicht durch irgendeine Verpflichtung erpreßt erscheint.

In diesen Zusammenhang gehört auch der Vorschlag, — vielleicht ein- oder zweimal — entgegengesetzte Auffassungen aus der Gelehrtenwelt über dasselbe Gedicht den Schülern vorzulegen, nicht etwa, um damit Philologen heranzubilden, — ein häufiger Vorwurf gegen das Gymnasium —, sondern um den Sinn für letzte stimmungsmäßige Ausdeutung zu schärfen. Also z. B. gerade die vielberühmte Ode *Integer vitae* (I 22). Heinze spricht in seinem Kommentar von schalkhafter Parodie, Birt dagegen (I 102; II 92) von dem Bewußtsein der Sündlosigkeit in Horaz und darum seines göttlichen Schutzes — ganz entsprechend der bekannten feierlichen Melodie Flemmings.

Ebenso wichtig ist es wohl, vorschnelle Jugend zur Vorsicht zu mahnen. Es gibt Widersprüche, die sich in einer höheren Ebene wohl vereinen lassen. Vor allem gibt's „Widersprüche", die man einem Lyriker nie übelnehmen darf. Horaz preist od. I 32 den Alkaios als Dichter von Wein und Liebe, od. II 13 als den, der da singt: *Dura navis, dura fugae mala, dura belli.* Stimmung des Dichters und die Situation im Gedicht erklären, warum Horaz von den beiden Seiten im Wesen des Alkaios jeweilig nur die eine unter Ausschluß der anderen nannte. Und in ähnlicher Weise verliert auch die Tatsache alles Auffällige, daß Horaz fast gleichzeitig zwei Gedichte geschrieben hat, von denen er in dem einen seinen unsterblichen Ruhm selbstbewußt kündet (od. III 30), in dem anderen dem

Maecenas das Urteil über seine dichterische Leistung fein und bescheiden anheimstellt (od. I 1). Man darf eben des Dichters Wesen nicht zu eng fassen. Gerade an derlei „Widersprüchen" kann man Weite des Verstehens üben.

Eine zweite Mahnung liegt in dem Gedanken enthalten, daß Begriffe und ganz besonders Strukturbegriffe ohne Anschaulichkeit leer und nichtig sind. So sollte denn der Lehrer bewußt darauf halten, daß der Schüler nicht nur antwortet: „Horaz sei eine ironische Natur" oder dergleichen, sondern daß er auch sofort seine Behauptung mit einigen schlagenden, durch und durch konkret vorgestellten Beispielen belegen kann. — Aber noch in anderer Hinsicht kann der Schüler die Wahrheit jenes oben genannten Satzes einsehen. Er hat z. B. vom Maecenatentum gehört. Er glaubt, diesen Begriff entsprechend dem heutigen Sprachgebrauch schon sicher zu verstehen. Leicht ist der Irrtum da, mit diesem engen modernen Begriff auch dem Ursprung der Erscheinung, jenem Verhältnis zwischen Maecenas und Horaz, gerecht zu werden. Aber gerade da muß ihm gezeigt werden, wie auf dem ersten Maecenatentum der Geschichte wirklich aller Glanz eben des Erstmaligen liegt. Welche Feinheit, Innerlichkeit, Vornehmheit in den wechselseitigen Beziehungen zwischen Gönner und Künstler! Und dabei welch eine Geschichte und innere Entwicklung ihrer Freundschaft!

VIII.

Unsere oben ausgesprochene Absicht, bei aller Betonung des historischen Verstehens an dem Dichterischen in Horaz nicht völlig vorüberzugehen, führt uns sogleich zu einer Forderung, auf der übrigens bereits unsere Gedanken über die Reihenfolge in der Lektüre stillschweigend fußten: das Gedicht sei die Interpretationseinheit. Dadurch wird die Gefahr gebannt, auf der Suche nach biographisch-psychologischem Material immer nur einzelne Stellen aus den Gedichten herauszuklauben und zusammenzustellen. Andererseits wird jener Satz durch den Wert, vor allem den poetischen Wert, der in der objektivierten Sprachform an sich liegt, unbedingt gefordert; denn der Dichter hat das Gedicht nun einmal als Ganzes gedacht und geschaffen. Wir möchten also möglichst ganze Gedichte statt einzelner Stellen aus ihnen in der Schule behandelt wissen. Oberster Grundsatz dabei ist, wie ihn schon Bone in dem für seine Zeit gewiß trefflichen, von Schonak mit Unrecht vernachlässigten Büchlein über das Dichter-Erklären[1]) „*Πείρατα Τέχνης*", energisch gefordert hat: Das einzelne Gedicht ist so wenig wie nur möglich mit Erklärungen zu belasten, damit der poetische Eindruck um so un-

1) Bone geht dabei meist von Horaz aus.

mittelbarer wirke. Daraus ergeben sich praktische Folgerungen. Der Schüler soll nicht allzusehr in sprachlichen Schwierigkeiten stecken bleiben. Deshalb wird man für die häusliche Präparation einen brauchbaren Kommentar empfehlen. Oder beim Extemporieren in der Klasse greife der Lehrer schwere Stellen heraus und erkläre sie weitgehend selbst vorher. Will man ferner ein Gedicht unter einem oder mehreren anderen Gesichtspunkten als dem rein poetischen betrachten, so gehe man stufenweise vor. An erster Stelle steht natürlich der poetische Eindruck als solcher. Mit ihm verbindet sich ja doch von vornherein Freude für das Gedicht, die dann wohl auch bei der ferneren Untersuchung anhalten mag.

Um an das spezifisch Poetische heranzukommen, gilt es, mehreres zu beachten. Sowohl in den Oden wie in den Sermonen muß man das dichterische Erlebnis festzustellen trachten, aus dem heraus das Gedicht geflossen ist. Also z. B. od. I 22: Horaz trifft in der Nähe seines Sabinums einen Wolf; der aber tut ihm nichts. — Bei dem Herausarbeiten solcher Situationen, die weit lebensvoller sind als die Fixierung trockener, dürftiger „Grundgedanken", darf die Schule ein wenig weiter gehen als die Wissenschaft. Ob Horaz bei jenem Spaziergange tatsächlich an seine Geliebte (der Name ist ja doch erdichtet) gedacht hat, kann niemand sagen. Wir möchten trotzdem nur ungern diesen lebendigen Zug bei der Behandlung in der Schule vermissen, und so neigen wir denn überhaupt dazu, dem Erleben des Dichters einen größeren Einfluß beim Dichten einzuräumen, als die Wissenschaft von sich aus in allzu großer Bedenklichkeit wegen der vielen traditionellen Elemente in der Poesie tun würde. Eine weitere Forderung ist, die Stimmung im Gedicht festzustellen. Also in od. I 22 die Freude an der Parodie. Im Wesen der leichten, lockeren Sermonengattung liegt es, daß man besser die verschiedenen Stimmungen, in denen die einzelne Satire oder Epistel sich bewegt, konstatiert.

Ferner verlangt die rein sprachliche Kunst nachdrücklich unsere Beachtung. — A. Das gilt zunächst für die einzelnen Wortfiguren. Wir greifen eine Figur heraus, die zugleich als Beispiel für die verschiedene Sprachgattung im Lateinischen und Deutschen dienen mag: Die Anapher liegt dem Römer sehr, dem Deutschen aber weniger. Darum wird ihr die deutsche Übersetzung am wenigsten gerecht. Die Kraft der Anapher und ihre vom Dichter beabsichtigte Funktion im Zusammenhang des ganzen Gedichtes kann man nur aus dem lateinischen Text heraushören. Nicht nur in den Oden, sondern auch gerade bei den anspruchsloseren Sermonen sollte man ab und zu diese Sprachkunst dem Schüler klar machen. Wie auffällig hämmert sich in epp. I 1, V. 65—66 dem Gehör

das dreimalige *rem* ein, zweimal dazu noch am Schluß des Hexameters und darum doppelt aufdringlich: Geld! Geld! Geld! — Was für Bestimmtheit liegt in der kurzen Anapher V. 4 nach der langen Frage V. 1—3: *non eadem'st aetas, non mens*! Wie ist doch ein neues Ansetzen, ein frisches Zuschlagen durch die anaphorisch gestellten, lapidaren Kola V. 77 erreicht: *est animus tibi, sunt mores, est lingua fidesque.* — Oder man beachte die auf einem starken Sprachvermögen beruhende Kunst, die uns freilich schon mehr als Künstlichkeit anmutet, in od. I 20, wo vier verschiedene Weinarten mit Hilfe der Begriffe Wein, Weintraube, Weinrebe, Weinberg innerhalb einer Strophe ausgedrückt werden, oder in od. III 6, wo der Gedanke an die immer mehr zunehmende Dekadenz innerhalb von vier Generationen in drei Verse in einzigartiger Weise zusammengeballt wird. — B. Man darf auch nicht an der Wortstellung im Lateinischen achtlos vorbeigehen. Kann man sie doch am wenigsten in der deutschen Übersetzung nachahmen. Durch die auf Grund des antiken Reichtums an Kasusendungen ermöglichte poetische Freiheit der Wortstellung ist der antike Dichter gegenüber dem modernen im Vorteil. Drum gilt es für uns, diesen eigenartigen Reiz, der in der Trennung und der damit verbundenen Spannung zusammengehöriger Worte, ihrer Stellung an bevorzugten Stellen des Verses oder ihrer gegenseitigen Verschränkung (Hypallage) liegt, nicht nur intellektuell zu erkennen, sondern uns zu bemühen, sie beim Lesen des lateinischen Textes herauszuhören bzw. sie selbst, so gut wir es können, zu Gehör zu bringen. Drei Beispiele dazu:

od. I 1, 9. *illum si proprio condidit horreo.*
od. I 1, 15. *luctantem Icariis fluctibus Africum.*
od. III 6, 7/8. *di* (I) *multa* (II) *neglecti* (I) *dederunt*
Hesperiae (III) *mala* (II) *luctuosae* (III).

C. Schließlich die Komposition des ganzen Gedichtes. Hier kommen vor allem die Oden in Frage. Der poetischen Stimmung entsprechend entweder lange, hemmungslos fließende Perioden (od. III 25) oder strenge kunstvoll durchdachte Satzgliederung (od. III 18; I 33). In den Sermonen ist es dem Wissenschaftler möglich (vgl. Heinze, Satiren-Komm. S. XXIVff.), ähnliches zu erkennen, aber nicht dem Schüler; dazu ist es eben zu wenig auffällig; wird doch schon nach einem dieser Dichtungsform immanenten Gesetz eine streng durchgeführte Gliederung von vornherein vermieden. — Besonders laden od. I 1 und III 30 zu einem Vergleich wie nach der inhaltlichen (s. oben S. 32) so auch nach der stilistischen Seite ein. Und man mag ruhig einmal probieren, ob einige Schüler selbständig durch häufiges Lesen und Hören auf den Gegensatz

kommen: in od. I 1 fällt Versschluß und Satzschluß allermeist, in od. III 30 so gut wie nicht zusammen. — D. Nur beiläufig sei die Lautmalerei erwähnt; sie ist von jeher durch sorgsame Notierung zahlreicher Stellen in den Kommentaren berücksichtigt, selten genug aber zu wirklichem Leben erweckt. Man wähle wenige, aber ganz deutliche Fälle aus, um an ihnen die Schönheit dieser Klangelemente wirklich mit Hilfe des Hörens zu verstehen. — E. Für poetisches Verstehen ist folgendes, wenn es auch weniger mit der eigentlichen Sprachform zusammenhängt, von grundlegender Wichtigkeit. Man soll sich bemühen, die Bilder im Gedicht mit all der Frische zu sehen, mit der man alles Erstmalige in sich aufnimmt. Ja, man muß erst überhaupt einmal sehen. Nach solchem Sehen-können wird zu allererst der Lehrer selbst trachten müssen. Und wenn er's kann, wird er in seinen Schülern die gleiche Fähigkeit nicht durch langes Reden und Erklären entwickeln wollen; wenige Worte — diese jedoch in die Erlebnistiefe hinabreichend, voller Stimmung und Gefühl — sind am wirksamsten. So wähle er denn aus den Oden besonders solche Stellen aus, in denen ein schöner poetischer Glanz auf den Bildern liegt, oder in den Satiren solche, in denen die treffende Darstellung selbstbeobachteter Wirklichkeit noch heute erfreut. Ganz entsprechend den Bildern sind die Gegensätze zu behandeln, die bisweilen durch sprachliche Form noch besonders herausgehoben werden. Hier gilt es, die Spannung, die in ihnen liegt, in ihrer vollen Ursprünglichkeit herauszuhören. Musterbeispiel ist od. I 1 mit der Heinzeschen Erklärung (Oden-Komm. S. 26).

Unübersetzlich im höchsten Sinne des Wortes ist die metrisch gestaltete Sprachform. Wie oft ist das im Unterricht unberücksichtigt geblieben. Und damit die Forderung, den Rhythmus im lateinischen Text genügend zu behandeln. Im Gegensatz zu früheren Zeiten dürfen wir uns nicht damit zufrieden geben, wenn der Schüler entsprechend dem Strophenschema Hebung und Senkung zur Not noch richtig herausbringt. Man sollte mehr hören, mehr Freude am Rhythmischen selbst wecken! Und wie wenig wird man z. B. der Schönheit einer alkaiischen Strophe durch die dürftige Summierung der Versbenennungen: Elf-, Neun-, Zehn-Silber gerecht. Nachdem der Schüler halbwegs sie lesen gelernt hat, sollte man über die Strophenform wie über etwas Musikalisches reden: Eine erste Klangreihe erhebt sich am Anfang, überstürzt sich in der Mitte durch den Daktylus in schneller Bewegung, um ruhig fallend wieder zu verebben. Sie wird durch eine zweite wiederholt. Aber dann kommt im dritten Vers ein stark retardierendes Moment: lauter Jamben! Und im Gegensatz dazu folgen, gleich als ob die Verzögerung wettgemacht werden sollte, rasche Daktylen, die später in

Trochäen übergehen und damit einen ruhigen Abschluß der ganzen Strophe herbeiführen. Welch eine reiche Fülle rhythmischer Bewegung! Freilich gestehen wir, daß wir die Forderung, von der ich hier und da gehört habe, die Wahl des Versmaßes aus ihrem Zusammenhang mit der Stimmung im Gedicht zu verstehen und umgekehrt, nicht für durchführbar halten. Oder seien wir vorsichtiger: Wir getrauen es uns nicht, da wir persönlich allerhöchstens bei der sapphischen Strophe, sonst aber kaum zu einem solchen Verständnis gekommen sind.

Diese letzten Worte sollen uns aber nicht abhalten, rückschauend zwei Gedanken als die wichtigsten noch einmal herauszuheben, damit die verschiedensten Kunstmittel des Dichters wenigstens einigermaßen auch in der Schule zu ihrem Rechte kommen: nicht überall alles bringen, sondern nur hier und da klare, wirksame Musterbeispiele aussuchen. Und dann nicht allzu viele Worte machen, sondern versuchen, zu hören und zu Gehör zu bringen. Darum scheuen wir uns auch nicht, bei dem Streben, die künstlerische Sprachform zu erfassen, für das Lernen einiger Horazischer Gedichte einzutreten. Freilich mit dem Lernen ist's noch nicht getan. Die Preußischen Richtlinien S. 103 weisen mit Recht darauf hin, daß der junge Mensch im künstlerischen Vortrage poetischer Stücke etwas leisten könne. Das sollte man auch im Horazunterricht spüren!

Die Horazlektüre nimmt sogar hinsichtlich der sprachlichen Form eine besondere Stellung im altsprachlichen Unterricht ein. Selten genug — M. W. sonst nur, wenn von Tacitus außer historischen Werken noch der Dialog gelesen wird — bietet sich so leicht die Möglichkeit, die für literarhistorische Betrachtung der Antike höchst wichtige stilistische Scheidung der *Γένη* bei ein und demselben Schriftsteller selbst in der Schule hinreichend zu betrachten.

1. Wir gehen zunächst wieder vom Metrischen aus. Auf der Hand liegt ja der Unterschied zwischen der Strophenform der Lieder und dem stichischen Hexameter der Sermonen. Aber wir brauchen Einzelheiten. Diese zeigen uns erst die Feinheit des künstlerischen Schaffens. Wir sind soweit optimistisch genug, zu glauben, daß wenigstens einige Schüler bei einem Vergleich zwischen dem Hexameter (etwa in epod. 16) und in den Satiren folgende Unterschiede beim Lesen von selbst erkennen: A. Synaloiphe — sie macht jenen stets Schwierigkeiten; dieser Übelstand führt hier zur Erkenntnis! — findet sich in epod. 16 nicht, dagegen in den Satiren sehr häufig. B. Die Sermonen fallen durch die sehr häufige Stellung von ein, ja zwei Monosyllaba am Versschluß auf. —

2. Wir stellen das zusammen, was Horaz selbst über seine Satiren sagt, und ordnen es unter zwei Gesichtspunkte. A. Er spricht sat. II 6 von

seiner *musa pedestris* und betont sat. I 4, V. 39—44 und 56—62, daß die Satiren nicht recht zur Poesie gehörten. B. Er lehnt dennoch auch bei den Satiren alle Vielschreiberei ab und spricht von gewissenhaftem Durchfeilen sat. I 4, V. 9—21, vgl. auch sat. I 10, V. 1—19. Wir fügen hinzu, was die gründliche Durchforschung mehrerer Satiren bzw. Episteln an Erkenntnis für das Wesen der Dichtungsart der Sermonen liefert. A. Die Gliederung ist absolut verwischt. Man mache das an Versen klar, die gleichzeitig den Abschluß der vorhergehenden wie den Anfang einer neuen Gedankenreihe bilden. Man fordere vor allem die Schüler auf, einmal die Gliederung einer Satire festzustellen; man freue sich aber, wenn ihr Versuch nicht so recht gelingen will; hier ist eben das negative Ergebnis die gewünschte Lösung der Aufgabe. Der Grund für diese Erscheinung liegt auf der Hand: es ist ja doch *Sermo*. B. Ein Gedankengang ist schon vorhanden, aber es ist schwer, ihn aufzudecken. Wir würden daher nur vorschlagen, nicht allzuviel Zeit und Mühe an dessen Feststellung zu verschwenden, oder genauer gesagt, wir würden vorschlagen, ihn an einem Gedicht mit aller Gründlichkeit bis in die letzten Feinheiten hinein zu durchforschen, in den übrigen aber ihn nur grob zu umreißen und, statt allzusehr auf logischen Aufbau Wert zu legen, lieber Freude an dem bunten Wechsel der Stimmungen, an den plötzlichen Übergängen zu wecken und den Blick für die in sich zusammengehörigen Teile zu schärfen. C. Denn so wird man auch am besten erkennen können, welch verschiedene Elemente, jedes mit einem anderen Stimmungswert, in die Sermonen aufgenommen werden: Da gibt es kurze Kernsprüche, Fabeln, Anekdoten, Zitate, Parodien, ironischen Spott und meist einen lustigen Schluß. (D. Über das eigentlich Satirische in den Satiren später.)

3. Die Oden kennen eine solche Mannigfaltigkeit der Bestandteile nicht. Sie sind einheitlicher in der Komposition und vornehmer im Ton. Ihr Wesen wird man durch einen Vergleich mit moderner Lyrik sich klarmachen. Man lasse fünf Horazische und fünf deutsche lyrische Gedichte durch die Schüler zusammenstellen! Und siehe da: die Horazischen sind fast alle dialogisch geformt: — irgend jemand wird angeredet — und weisen in die Zukunft in Form von Aufforderung, Warnung, Ratschlag, Tröstung usw. selbst dann, wenn ein Erlebnis des Dichters aus der Vergangenheit Stoff zum Dichten bot; die modernen dagegen sind häufig monologisch gestaltet und sind fast immer, wenn es sich um Vergangenes handelt, in der entsprechenden Zeitform gehalten. Mag der Lehrer hier viel mit einhelfen, wir möchten doch diese moderne wissenschaftliche Erkenntnis einem Schüler, der 25 und noch mehr Oden gelesen hat, nicht vorenthalten. Und dann ein zweites, das spezifisch Horazisch genannt werden kann. Es ist gerade das, was die Jugend leicht von

Horaz abstößt: Das nahezu völlige Fehlen romantischer Träumerei und gefühlsinniger Schwärmerei und das starke Hervortreten des rein Gedankenmäßigen.

IX.

Wir haben die Erforschung von Horazens Persönlichkeit als Ziel für die Horazlektüre und damit als Kriterium für die Auswahl aufgestellt; wir haben die Forderung hinzugefügt, die Sprachform an sich in den ausgewählten Gedichten hinreichend zu berücksichtigen. Beides wurzelt in dem Bemühen, die Werte, die in der Originalsprache liegen, in der Schule auszunutzen. So wäre denn die Hauptaufgabe nach unserer Meinung genügend behandelt. Der kultur- und literarhistorische Überbau zur Horazlektüre, über den wir nun noch kurz sprechen wollen, muß also gegenüber der Hauptaufgabe nur eine nebengeordnete Stelle einnehmen. Er darf nicht viel Zeit kosten. Deshalb ist geradezu ein freieres, abgekürztes Verfahren erforderlich: mehr Übermittlung als Erarbeitung. Möglich ist natürlich, irgendwelche ausgewählte Stellen aus Alkaios oder Sueton im Urtext den Schülern vorzulegen. Dann ist ein schnelles Tempo der Lektüre und viel Hilfe von seiten des Lehrers erforderlich. Vielleicht genügen auch deutsche Übersetzungen. Meist wird es sich aber um einen pädagogisch wirkungsvollen, knappen Bericht durch den Lehrer handeln. Wir stellen nunmehr die verschiedenen Seiten fest, in denen dieser historische Überbau am besten erfolgt, je nachdem der Unterricht dazu Gelegenheit gibt.

Wir können, anknüpfend an sat. I 5, V. 39—44 und I 6, V. 55 Horaz zu Vergil in Beziehung setzen, falls irgendetwas von dessen Werken früher gelesen worden ist. Es muß dem Schüler recht zum Bewußtsein kommen, was das doch damals für eine klassische Zeit war. Inmitten einer Schar von Schriftstellern lebten zu gleicher Zeit jene beiden großen römischen Dichter, einander innig befreundet, in dem Hause Maecens verkehrend und in der Gunst des Kaisers stehend. Beide aber im Charakter ganz verschieden: Vergil weicher und doch auch wieder pathetischer, weniger humorvoll und weniger ironisch. Sie unterscheiden sich so sehr wie der Stil des Epos und der Sermonen. Dennoch zeigt Vergil eine Tendenz genau so in seinen Werken wie Horaz: Er weist auf die *exempla maiorum* hin, seine nationale Einstellung wirkt sich moralisch aus, er verherrlicht aber auch den Augustus.

Die Beziehung Horaz-Augustus tritt in den Horazischen Gedichten, wie wir oben bereits gesehen haben, stark hervor. Hier bietet Suetons kurze Horaz-Vita (bis auf eine, in den Ausgaben auch meist eingeklammerte Stelle) eine gute Ergänzung besonders mit ihren Exzerpten aus

authentischen Briefen, die der Kaiser in freundschaftlichem Tone an den Dichter geschrieben. Jugend wird immer für so persönliche, intime Zeugnisse von Menschen empfänglich sein, die ihr durch die Geschichte so fern und so hoch stehen. — Suetons Augustus und das Monumentum Ancyranum, beides gewiß interessant genug, möchten wir dagegen nicht unmittelbar mit in den Horazunterricht einbeziehen, sondern allerhöchstens der Privatlektüre einzelner Schüler zuweisen, dagegen möchte der Lehrer selbst über die Prinzipien von des Kaisers Politik in Krieg und Frieden, dabei auch über dessen Verhältnis zur Kunst, etwa in einer Stunde kurz und klar berichten: also reiner Geschichtsunterricht in Latein!

Der Vergleich von Horazens Charakter mit dem Vergils zeigte uns schon einen straffen Gegensatz. In den drei folgenden Fällen gehen wir in gleicher Weise darauf aus, uns durch Kontrast die Verschiedenheiten der Persönlichkeiten klarzumachen, nur daß es uns hier viel leichter wird, da wir einzelne Gedichte, zum mindesten aber kleine Ausschnitte mit sehr ähnlichem Inhalt unserer Arbeit zugrunde legen können. Damit erscheint es uns geboten, den lateinischen Text jener Schriftsteller, mit denen Horaz verglichen wird, heranzuziehen. Man braucht nicht viel. Statt viel Zeit und viel Stoff auf das „Einlesen" der Klasse zu verwenden, helfe der Lehrer von vornherein häufig und reichlich ein. Nur keine Verzettelung! Das Wenige auf klare Gegensätze bringen! Also z. B. eine grundverschiedene Auffassung der Venus bei Lucrez im Proömium seines Lehrgedichts (1, V. 1—27) und bei Horaz (z. B. od. I 19 und 30). Oder man vergleiche einige von den anmutigen Lesbia-Liedern mit Horazischen Liebesgedichten, daneben auch das Catullische Widmungsgedicht in seinem freundschaftlich-legeren Ton mit der vornehmen, devoten Haltung von od. I 1. Sollte da der Schüler nicht selbständig den Unterschied zwischen der jugendlichen, ursprünglichen Empfindung des einen und der wohltemperierten, fast intellektualisierten Art des anderen Dichters finden? Da es klar ist, welcher dem jungen Menschen lieber ist, tut man gut, die betreffenden Horazischen Gedichte zuerst zu behandeln, damit sie gleichsam noch in ihrer ganzen Vollwertigkeit zunächst aufgenommen werden können, um sie später beim Vergleich mit Catull ruhig in ihrem Wert etwas sinken zu lassen. Und schließlich die Beziehung Tibull-Horaz. Sie ist durch epp. I 1 und od. I 33 schon vorbereitet und wird am besten durch eine Elegie Tibulls (als Erklärung zu od. I 33) noch befestigt.

Aber es gibt innerhalb des Römertums noch einen dritten Zusammenhang zu beachten. Horaz hat Satiren geschrieben, Satiren aber sind relativ die originalste römische Dichtungsart. Der Schüler mag daran

denken, daß Tragödie, Komödie, Epos usw. aus dem Griechischen, Satire dagegen aus dem Lateinischen kommt. So ist ein näheres Eingehen auf die Geschichte der lateinischen Satire begründet. Man wird über das Wort an sich sprechen, aber auch über Vertreter dieser Gattung. Dabei scheint es für den Lehrer am praktischsten, nicht viele zu nennen, auch nicht lateinische Texte hierbei lesen zu lassen, sondern lieber zwei: Lucilius und Juvenal als auffallende typisch-satirische Persönlichkeiten in kurzer, treffender Charakteristik hinzustellen. Wieder hebt sich dabei Horaz deutlich ab: Seine Satiren sind feingeistig, kultiviert. Spott, nicht Haß läßt ihn satirisch reden. Dazu trennt ihn von der ursprünglichen satirischen Kraft der beiden anderen die Tatsache, daß er auf die Angriffe seiner Gegner eingeht, sich wegen des Spottes entschuldigt, ja schließlich tatsächlich in dieser Hinsicht zurückweicht (sat. I 4; I 10; II 1).

Eine ganz andere Perspektive eröffnet sich, wenn man Horaz im Zusammenhang mit der griechischen Literatur sieht. Da handelt es sich einmal um die *exemplaria Graeca* seines Dichtens. Man fordert heutzutage (z. B. Dresdner S. 24), das griechische Vorbild im Unterricht mit zu behandeln. Das mag in zwei oder drei Fällen möglich sein. Bald für noch wichtiger halten wir freilich den Satz, Archilochos, Alkaios, Sappho sollten dem Schüler nicht bloße, leere Namen sein. Schön wäre es, wenn der griechische Unterricht mit der Behandlung einiger größerer Fragmente, und wenn es sein muß, mit ihrer Wiederbehandlung helfend einspränge. Zum mindesten orientieren ein paar bezeichnende Züge, vom Lehrer geschickt ausgewählt und lebensvoll dargestellt, kurz, aber mit Erfolg über diese verschiedenen Persönlichkeiten. Und das gleiche würden wir auch hinsichtlich der Philosophen raten: Epikur, Aristipp und der Stoiker. Dagegen ist es nicht nötig, Horazens philosophische Gedanken einzeln auf ihre griechischen Vorlagen in der Schule zurückzuführen; sind doch jene insofern sein Eigentum, als er sie seinem Wesen vollkommen assimiliert hat.

Der Weg führt von hier aus in immer größere Zusammenhänge, die demselben umfassenden Erkenntnisziel dienen. So können wir bald nicht mehr von einem bloßen „Überbau" reden, wenn wir Horaz und Vergil, aber auch Cicero zu einem (natürlich schulmäßig mangelhaften) Bild des antik-römischen Humanismus zusammensehen: Bei Horaz spüren wir am ehesten seelische Bildung durchs Griechentum. Vergil zeigt dagegen besonders Kunsterziehung durch die Griechen. Vergleiche mit Homer an einigen Stellen helfen uns hier, so notdürftig sie sich in der Schule durchführen lassen. Cicero aber möchten wir mit seiner theoretischen Formulierung der *humanitas*, wenn überhaupt — wir äußerten

ja S. 16f. Bedenken —, dann wenigstens in knapper „philosophischer" Auswahl, und zwar umgekehrt zur geschichtlichen Abfolge nach Horaz, bieten.

Ja man könnte noch einen Schritt weiter gehen und die verschiedenen Zeiten, in denen es einen Humanismus gab, miteinander vergleichen und dabei feststellen: Allen humanistischen Epochen sind gewisse Züge eigen, die W. Jäger A. u. H. S. 8/9 klar herausgehoben hat. Dennoch haben die Griechen immer wieder in andersartiger Weise gewirkt. Anders im antik-römischen Humanismus als zur Zeit unserer großen Klassiker, anders auch — was vielleicht dem Gymnasium etwas ferner liegt — im 15./16. Jahrhundert. Freilich wissen wir, diese interessante kulturhistorische Ableitung kann nicht allein auf den Horazunterricht gegründet werden; man mag im Anschluß daran zu solchen Zusammenfassungen kommen. Eine wichtige Voraussetzung besteht jedenfalls darin, daß die anderen Lehrer der Klasse, ja überhaupt der gesamte Unterricht in allen Klassen, sich auf so umfassende Zusammenarbeit einzustellen vermag.

X.

Unsere Erörterungen, die zunächst rein theoretischer Natur waren und dann von Kapitel zu Kapitel immer mehr von praktisch-methodischen Gesichtspunkten durchtränkt wurden, mögen schließlich in Fragen der allgemeinen Methodik der Schriftsteller-Lektüre ausmünden. Wir wählen zwei Gesichtspunkte dabei aus, und zwar aus folgenden Gründen: Wir können uns ohne sie eine gründliche Behandlung Horazischer Werke, wie wir sie oben vorgeschlagen haben, gar nicht denken. Ferner finden wir sie in der pädagogischen Literatur der Gegenwart am meisten vernachlässigt.

1. Es gibt eine Menge Lehrer, die auch heute noch ein festes Schema in der Gestaltung der einzelnen Horazstunde für das einzig Richtige halten. Also z. B. in der Oden-Lektüre. a) Lesen, b) Übersetzung des Schülers, c) Musterübersetzung des Lehrers, d) Geibels „klassische" Übersetzung. Demgegenüber fordern wir Mannigfaltigkeit und Wechsel der Methoden. Wir glauben dabei nicht nur der Langeweile vorzubeugen, wie sie leicht mit jedem schematischen Betrieb sich einstellt, sondern wir führen dafür sogar einen inneren Grund an: Es gilt, verschiedene und doch gleich wichtige Funktionen zu üben. Der Schüler muß sich z. B. sowohl auf das Präparieren wie auf das Extemporieren verstehen; bei letzterem muß er einen Satz, wenn der Lehrer ihn vorträgt, eben als Ganzes zusammenhören oder, wenn er selbst ihn liest, seine einzelnen Worte — konstruierend — zusammensehen können. Hierher gehört auch manches, was wir schon oben berührt haben, mochte es sich z. B.

um die bewußte Scheidung der Schichten des Verständnisses oder um gründliche Erforschung der Sprachform an sich handeln, mochten wir für ein langsameres oder flotteres Tempo uns aussprechen.

Hier wollen wir noch systematisch auf die Übersetzung eingehen.

Zunächst die des Schülers. Die eine, und zwar die übliche Art, auf die man in keinem Fall verzichten wird, richtet sich nach dem Satz: „So wörtlich wie möglich, so frei wie nur nötig!" Dabei würde ein geschickter Lehrer stark die Übersetzungsspannung den Schülern zum Bewußtsein bringen. Darüber hinaus sollte man ab und zu es mit einer freien (nicht-metrischen) Übersetzung versuchen, um vor allem die Stimmung eines Gedichtes recht zum Ausdruck bringen zu können. Eine Mittelstufe zwischen beiden würde eine relativ wörtliche, aber mit innerer Empfindung vorgetragene Übersetzung unter voller Beherrschung des sprachlichen Textes sein.

Dazu ein Wort über die gedruckte deutsche Übersetzung. Wir möchten sie nicht dem Schüler zur Benutzung bei der häuslichen Präparation in die Hand geben. Dennoch wissen wir, eine solche Übersetzung[1]) kann im Unterricht außer der raschen Übermittlung irgendeines Inhalts, von der wir oben S. 39 sprachen, noch einem weit wichtigeren Zweck dienen, wenn sie nur nicht ungeschickt verwandt wird. Wir halten sie nämlich dann für ziemlich wertlos, wenn sie nach der des Schülers vorgelesen wird und die beiden Übersetzungen nicht in unmittelbare Beziehung zueinander gesetzt werden. Man sollte vielmehr auf das Funktionale achten. Kein Vorlesen einer Übersetzung eines anderen Menschen, ohne daß man geistig an ihr wüchse! Sie kann in zweierlei Richtung weiterhelfen: Sie kann, sofern sie nur gut und d. h. auch frei gestaltet ist, uns die Stimmung eines Gedichtes klarmachen und uns antreiben, diese dann hernach, so gut wir es können, mit eigenen Kräften beim Deklamieren auszudrücken. Oder wir können an ihr, nachdem wir uns an der Geschicklichkeit und Gewandtheit des Übersetzers gefreut haben, feststellen, daß trotzdem ein fremdsprachliches Gedicht sich nie völlig genau wiedergeben läßt. — Solche Arbeit nimmt freilich viel Zeit in Anspruch. Es ist klar, daß man nicht jedes Gedicht wird so behandeln können. Und dann wird man sich auch noch immer überlegen müssen, ob man die eine oder die andere Art der Bearbeitung wählen soll.

---

1) Wir halten Geibels Übersetzungen im Klassischen Liederbuch zwar für korrekt, aber nicht für gut. Sobald das antike Versmaß eines Horazischen Gedichtes im Deutschen festgehalten wird, klingen selbst die leichtesten Liebeslieder wie feierliche Hymnen. Eher ziehen wir die Übersetzungen vor, die wir bei Gebhardi eingestreut finden, und hinsichtlich der Sermonen die ganz glänzende von Bardt (Die Sermonen des Qu. Horatius Flaccus, 4. Aufl. 1914).

2. Das Arbeitsschulprinzip triumphiert heutzutage! Manche Lehrer verzichten darum auf häusliche Präparation und möchten alles im Unterricht durch die Schüler erarbeiten lassen. Wir aber wehren uns gegen die Übertreibungen jener an sich berechtigten pädagogischen Einstellung. Und zwar in zweierlei Hinsicht: A. Schüler der Oberklassen müssen auch in den alten Sprachen einmal lernen, ein größeres Stück geistige Arbeit selbständig zu Haus zu leisten. Sonst würde die nächste Folge sein, daß Freude und Zutrauen, einen fremden lateinischen Text für sich auch nach der Schulzeit zu lesen — jetzt bereits spärlich genug vorhanden —, dann ganz schwände. In vielen Fällen würde übrigens das Universitätsstudium solche Einseitigkeit doppelt schwer strafen. Zu diesen mehr auf die Person zugeschnittenen Gedanken kommen auch noch Erwägungen hinsichtlich des Stofflichen. Wir haben ein hohes Ziel. Das kostet viel Mühe. Die Zeit würde bestimmt nicht langen, um alles im Unterricht erst „finden" zu lassen. So habe man denn den Mut, gründliche häusliche Präparation zu verlangen. Es gibt eben ein Quantum an historischen Tatsachen und grammatischen Erscheinungen, das der Schüler entweder in früheren Klassen sich schon hätte „erarbeiten" sollen oder sonst nunmehr aus seinem Kommentar (natürlich in einer fertigen Ableitung oder Erklärung) übernehmen und, wenn es nötig ist, sich einprägen muß. Dadurch bekommen wir aber um so mehr von der kostbaren Primanerzeit für den für Arbeitsunterricht viel wertvolleren Stoff frei, den die Schulkommentare kaum übermitteln, und der uns schließlich zu unserem Ziele führt. — B. Um dieses hohen Zieles willen darf nach unserer Meinung der Lehrer nicht aus dem Grunde unschöpferisch und untätig abseits stehen, weil er nicht „die zarten Keime der werdenden Persönlichkeit ersticken" wolle. Es kostet viel zu viel Zeit, zu warten, bis die Schüler von sich aus die Schönheit der alkaiischen Strophe oder den Sinn einer Anapher erfaßt hätten. Hier geht der Lehrer voran, sofern er nur über eine größere Intensivität im Erleben verfügt. Er muß die Gedichte selbst gut im lateinischen Text vortragen und in deutscher Übersetzung mit seiner Empfindung durchwärmen. Dann ist zu hoffen, daß es auch einmal seine Schüler lernen werden. Dabei erhält er, entgegen dem strengen Arbeitsschulprinzip, noch in folgender Hinsicht, wie wir meinen, eine besondere Stellung im Unterricht. Eine Schülerklasse schließt die verschiedensten Veranlagungen und Begabungen ein. Diese heißt es klug auszunutzen. Wir erklären das, was wir sagen wollen, vielleicht gleich selbst am Beispiel: Die Klasse müht sich ab im Skandieren. Erstes holpriges Lesen Horazischer Strophenformen! Der Lehrer ist in seiner Fertigkeit weit voraus. Einige Schüler, die gerade in dieser Richtung begabt sind, ahmen ihm nach, und zwar mit

Erfolg. Er wird sie ab und zu bevorzugen, damit die Klasse Zutrauen zu eigener Leistung bekommt, und wird darum selbst etwas zurücktreten; aber mit der Zeit wird er darauf sehen, wie er den einen oder den anderen aus der Schar der übrigen zur gleichen Höhe wie eben jene führen kann. So kommt dem Lehrer eine raffiniert feine Berechnung zu: er muß die Mehrbegabten höher führen, andererseits ihnen reichlich Gelegenheit geben, selbst zu wirken und sich zu entfalten und dabei auch ihrerseits wieder die Minderbegabten mitzuerziehen. Wie für das Lesen und später für das Deklamieren in lateinischer Sprache, so gilt dasselbe auch für das Extemporieren oder für die Erforschung künstlerischer Sprachformen.

Wir schließen unsere Abhandlung in der Meinung, daß eine so weitgreifende, gründliche Arbeit an der Originalsprache, wie wir sie für die Horazlektüre gefordert haben, im Schulbetrieb bei geeigneten Methoden wohl möglich ist, aber auch in der Überzeugung, daß alle pädagogische Theorie wert- und nutzlos ist, wenn sich nicht die Lehrer finden, die geschickt diese Methoden in die Praxis umsetzen können. Freilich dürfen die letzteren nicht zu eng gefaßt sein; genügend Bewegungsfreiheit muß für den Lehrer bleiben. Deshalb kommt es uns, um dies zum Schluß noch einmal zu betonen, auch viel mehr auf die Gesamtanlage unseres pädagogischen Leitbildes an als etwa auf die Einzelfrage, ob dies oder jenes Gedicht unbedingt gelesen werden müsse. Wichtiger nämlich als alle methodische Einzelheiten, wichtiger selbst als alle Lehrproben und Lehrgänge, in deren sorgfältiger Ausarbeitung eine frühere Generation Meister war, scheint uns für die Gegenwart umfassendes, allgemeines theoretisch-methodisches Durchdenken. Daß es uns vergönnt sei, mit seiner Hilfe auf die Gestaltung des Horazunterrichts in Zukunft auch nur ein wenig einzuwirken, das ist der Wunsch, mit dem wir unsere Arbeit der Öffentlichkeit unterbreiten.

Literaturverzeichnis

Horaz, Oden und Epoden, erklärt von Kießling-Heinze. 6. Aufl. Berlin 1917.
Horaz, Satiren, erklärt von Kießling-Heinze. 5. Aufl. Berlin 1921.
Horaz, Briefe, erklärt von Kießling-Heinze. 4. Aufl. Berlin 1914.

Herder, Über das Lesen von Horaz.
Lessing, Vademecum für Lange.
Lessing, Rettungen des Horaz.
Fr. Aly, Horaz, sein Leben und seine Werke. 2. Aufl. Gütersloh 1909.
Gebhardi, Ästhetischer Kommentar zu den lyrischen Dichtungen des Horaz. Paderborn 1913.
Reitzenstein, Das Römische in Cicero und Horaz, in der Sammlung „Neue Wege zur Antike." Leipzig 1925.
Birt, Horaz' Lieder und römisches Leben (I.) Leipzig 1926.
Birt, Studien zu Horaz (II.) Leipzig 1926.
Weißenfels, Horaz, seine Bedeutung für das Unterrichtsziel des Gymnasiums und die Prinzipien seiner Schulerklärung. Berlin 1885.
Weißenfels, Kernfragen des höheren Unterrichts. Neue Folge. Berlin 1903. S. 297 bis 379. (N. F. als Signum.)
Oskar Jäger, Homer und Horaz im Gymnasialunterricht. München 1905.
Schonak, Der Horazunterricht. Berlin 1912.

Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, herausgegeben von Richert bei Weidmann. Berlin 1925.
Walther Kranz, Die Neuen Richtlinien für den Lateinisch-Griechischen Unterricht. Berlin 1926.
Denkschrift des Sächsischen Ministeriums für Volksbildung zur Neuordnung des höheren Schulwesens in Sachsen. Dresden 1926.

Sammelband „Das Gymnasium", herausgegeben von Morgenstern. Leipzig 1926. Daraus besonders folgende Abschnitte:
Werner Jäger, Antike und Humanismus (S. 1—11). (A. u. H.)
Eduard Fraenkel, Die Stellung des Römertums in der humanistischen Bildung (S. 85 bis 103).
Bone, Vom Dichter-Erklären, *Πείρατα τέχνης*. Leipzig 1909.
Cramer, Der lateinische Unterricht. Berlin 1919.
Werner Jäger, Humanismus als Tradition und Erlebnis in „Vom Altertum zur Gegenwart". Leipzig 1919. S. 1—18.
Werner Jäger, Humanismus und Jugendbildung. Berlin 1921. (H. u. Jbild.)
Spranger, Humanismus und Jugendpsychologie. Berlin 1922. (H. u. Jpsych.)
Spranger, Lebensformen. 3. Aufl. Halle 1922.
Litt, Geschichte und Leben. 1. Aufl. Leipzig 1918.

Litt, Gedanken zum „Kulturkundlichen" Unterrichtsprinzip, in der Zeitschrift „Die Erziehung" I (1925) 38ff., 99ff.; jetzt auch in dem Sammelband „Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik". Leipzig 1926.

Weinstock, Antike Bildungsideale. Berlin 1925.

Dresdner, Der Erlebniswert des Altertums und das Gymnasium, in „Neues Leben im altsprachlichen Unterricht". Berlin 1918.

Gaede, Welche Wandlungen des griechischen und lateinischen Unterrichts erfordert unsere Zeit? In „Neues Leben im altsprachlichen Unterricht". Berlin 1918.

Stemplinger, Horaz im Urteil der Jahrhunderte. Leipzig 1921.

Stemplinger, Das Fortleben der Horazischen Lyrik seit der Renaissance. Leipzig 1906.

Schuster, Altertum und Deutschtum. Wien 1926.

Imelmann, Donec gratus eram tibi. Berlin 1899.

Die vorliegende Arbeit ist bereits Sommer 1926 geschrieben und im Sommer 1927 in geringem Ausmaß überarbeitet worden.

NEUE WEGE ZUR ANTIKE

(Altphilologischer Ferienkurs Göttingen)

Außer dem vorliegenden 5. Heft erschienen:

Heft 1:

Vom Arbeitsunterricht in den alten Sprachen. Von E. Lisco. – **Der Sprachunterricht auf Sexta nach dem Grundsatz der Konzentration.** Von O. Wecker. — **Das Übersetzen als Mittel deutscher Stilbildung.** Von O. Wecker. Geh. *RM* 2.80

Heft 2:

Das Römische in Cicero und Horaz. Von R. Reitzenstein. — **Skizze der lateinischen Volkssprache.** Von W. Baehrens. Geh. *RM* 2.60

Heft 3:

Staatsbürgerliche Erziehung im griechischen Unterricht. Von M. Pohlenz. — **Die Kultur der Antoninenzeit.** Von U. Kahrstedt. Geh. *RM* 3.—

Heft 4:

Tacitus und sein Werk. Von R. Reitzenstein. — **Sallust als Historiker, Politiker und Tendenzschriftsteller.** Von W. Baehrens. — **Germanenkämpfe in der römischen Kunst.** Von Fr. Koepp. — **Die Grundlagen und Voraussetzungen der römischen Revolution.** Von U. Kahrstedt. Geh. *RM* 5.—

In Vorbereitung: **Der Anteil des Pheidias an der bildhauerischen Ausschmückung des Parthenon.** Von H. Thiersch. — **Die Propyläen des Mnesikles.** Von K. Müller. [U. d. Pr. 1927.]

B. G. TEUBNERS AUSGABEN

lateinischer und griechischer Schulschriftsteller

unter besonderer Berücksichtigung der neuen preußischen Richtlinien

Ausführliches Verzeichnis umsonst und postfrei vom Verlag Leipzig, Poststraße 3, erhältlich

---

KÖRPER UND RHYTHMUS

GRIECHISCHE BILDWERKE

52 ganzseitige Abbildungen mit einer Einführung

Von **Fr. Back**

Kart. *RM* 4.—, gebunden *RM* 6.—

Ein neues Gefühl für Körperlichkeit erfüllt unsere Zeit. In Sport und Mode findet es seinen Ausdruck, aber vielfach nicht als Natur, sondern als Raffinement der Überkultur. Da zeigt dies Heft, was Bildung des Körpers einem Volke war, dem sie als sittliche Pflicht galt, bei dem sie religiöse Weihe hatte, wo Einfühlung in das Wesen des Körpers die Meister, die selbst in gymnastischer Übung aufgewachsen waren, zur Darstellung lebendiger Schönheit und der von innerem Gesetz bestimmten Bewegung, des Rhythmus, führte.

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

Die griechische und lateinische Literatur und Sprache. Bearbeitet von U. v. Wilamowitz-Moellendorff, K. Krumbacher, J. Wackernagel, Fr. Leo, E. Norden, G. Skutsch. 3. Aufl. 2. Abdr. (Die Kultur der Gegenwart, hrsg. v. P. Hinneberg. Teil I, Abt. 8.) Geb. *RM* 22.—

„In großen Zügen wird uns die griechisch-römische Kultur als eine kontinuierliche Entwicklung vorgeführt, die uns zu den Grundlagen der modernen Kultur führt, . . . und die Sprachgeschichte eröffnet uns einen Blick in die ungeheueren Weiten, die rückwärts durch die vergleichende Sprachwissenschaft, vorwärts durch die Betrachtung des Fortlebens der antiken Sprachen im Mittel- und Neugriechischen und in den romanischen Sprachen erschlossen sind." **(Deutsche Literaturzeitung.)**

Charakterköpfe aus der antiken Literatur. Von Ed. Schwartz. I. Reihe. 5. Aufl. II. Reihe. 3. Aufl. Kart. je *RM* 3.—

„. . . Schwartz beherrscht den Stoff in ganz ungewöhnlicher Weise: das rein Stoffliche aber tritt allmählich ganz in den Hintergrund, dafür erglänzt jede einzelne der Erscheinungen um so klarer und mächtiger im Lichte ihrer Zeit." **(Das literarische Echo.)**

Zur Technik des Übersetzens lateinischer Prosa. Von C. Bardt. 2., durchgesehene Aufl., bearbeitet von K. Hubert. Kart. *RM* 1.—

„. . . Es hat einen besonderen Reiz, den Meister einer Kunst sich über die technischen Mittel aussprechen zu hören, deren er sich bei der Ausübung seiner Kunst bedient; bilden doch gerade diese Mittel einen sehr wesentlichen Teil dessen, was an einer Kunst überhaupt lehrbar ist." **(Sokrates.)**

Römische Literatur. Von E. Norden. (Einleitung in die Altertumswissenschaft. Hrsg. von A. Gercke und E. Norden. I. Bd. 4. Heft.) Kart. *RM* 4.—

Die Originalität der röm. Literatur. V. G. Jachmann. Kart. *RM* 2.60

Die Schrift zeigt, wie trotz der Abhängigkeit der römischen Literatur von der griechischen für sie der Begriff der literarischen Originalität, der zunächst eine allgemeine Klärung erfährt, nicht ausgeschlossen ist. Sie zeigt weiter an hervorragenden Erscheinungen der römischen Literatur, worin ihre Eigenart und Selbständigkeit und ihr besonderer Wert, auch gegenüber den Griechen, besteht, und würdigt die Bedeutung des literarischen Schaffens der Römer innerhalb des Gesamtbereiches der Antike.

Vergils epische Technik. Von R. Heinze. 3. Aufl. Geh. *RM* 16.—, geb. *RM* 18.—

„Das Buch ist, soweit ich die Literatur kenne, das Beste, was bisher über Vergil geschrieben worden ist. Es hat allgemeine Bedeutung als durchgeführtes Beispiel der Analyse und wissenschaftlichen Würdigung eines der großen literarischen Kunstwerke." **(Deutsche Literaturztg.)**

Vergil: Aeneis Buch VI. Von E. Norden. 3. Aufl. Geh. *RM* 14.—, geb. *RM* 16.—

„Nordens Übertragung bietet ein wirklich poetisches Werk, das man wie ein Original lesen kann, mit höchstem Schwung und mit warmem Empfinden, angepaßt der jedesmaligen Stimmung und angepaßt dem hochstrebenden Sinn des römischen Dichters." **(Berl. Phil. Wochenschr.)**

Vom Altertum zur Gegenwart. Die Kulturzusammenhänge in den Hauptepochen und auf den Hauptgebieten. Skizzen von F. Boll, L. Curtius, A. Dopsch, E. Fraenkel, W. Goetz, E. Goldbeck, P. Hensel, K. Holl, J. Ilberg, R. Imelmann, W. Jaeger, V. Klemperer, H. Lietzmann, E. von Lippmann, A. von Martin, Ed. Meyer, L. Mitteis, C. Müller, E. Norden, J. Partsch, Leipzig, J. Partsch, Berlin, A. Rehm, G. Roethe, Wilh. Schulze, E. Spranger, H. Stadler, A. Wahl, M. Wundt, J. Ziehen. 2., vermehrte Aufl. Geb. *RM* 8.—

„. . . so gewinnt das Buch die Bedeutung einer den höchsten Menschlichkeitsgedanken geweihten Führung. Hier wird nicht die ästhetische oder die logische oder die ethische Seite des Altertums als Vorbild gesichert, sondern eine Zusammenfassung, eine Einheit geboten." **(Mitteldeutsche Zeitung.)**

Die antike Kultur in ihren Hauptzügen dargestellt. Von F. Poland, E. Reisinger u. R. Wagner. 2. Aufl. Mit 130 Abb. im Text, 6 ein- u. mehrfarb. Taf. u. 2 Plänen. In Leinen geb. *RM* 12.—

„In sieben Abschnitten findet sich hier in musterhafter Kürze, in lebendigster Klarheit und bewundernswürdiger Auswahlkunst die gesamte Kultur des Altertums dargestellt. Dazu kommen die technisch überaus gelungenen Abbildungen, die uns ein lebendiges Anschauungsmaterial von allen Seiten des antiken Lebens gewähren und die Sprache aufs beste illustrieren." **(Augsburger Postzeitung.)**

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
879N394 C001
NEUE WEGE ZUR ANTIKE. LEIPZIG
5 1929
3 0112 023737163